Leitfaden

für den

Unterricht in der Pädagogik

die

Geschichte der deutschen Volksschule und mit ihr verwandter Bildungsanstalten, die Erziehungs- und Unterrichtslehre mit Katechetik enthaltend.

Für

Schulseminarien und zum Selbstunterricht

bearbeitet von

Dr. Johann Neumaier,
Seminardirektor.

Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage.

Tauberbischofsheim.
Verlag und Druck der J. Lang'schen Buchhandlung und Buchdruckerei.
1880.

Vorrede zur ersten Auflage.

Obgleich viele vortreffliche Werke über die einzelnen Zweige der pädagogischen Wissenschaft vorhanden sind, so fehlt es doch noch an einem Compendium, worin das Wissenswürdigste aus dem reichhaltigen Gebiete der Pädagogik in gedrängter Kürze und leichtfaßlicher Form sich zusammengestellt findet. Diesem Bedürfnisse wollte man mit vorliegendem Buche entgegenkommen, worin man, ohne Wesentliches zu übergehen, das Wichtigste aus der Geschichte der deutschen Volksschule und verschiedener, mit ihr verwandter Bildungsanstalten, sowie aus der Erziehungs- und Unterrichtslehre zusammenfaßte. Man stützte sich hiebei überall auf authentische Quellen, insbesondere die Werke von Niemeyer, Dinter, Diesterweg, Curtmann, Schmitt, Heppe und Ohler. Bei Auswahl und Sichtung des überreichen Materials war man beflissen, durch logische Anordnung des Stoffs, übersichtliche Gruppirung und klare Darstellung das Buch für Schulseminaristen und Volksschullehrer zugänglich zu machen. Was dem Werke einigermaßen zu Empfehlung gereichen kann, ist der Umstand, daß es seine Probe bereits am hiesigen Seminar bestanden hat; es enthält die langsam herangereifte Frucht langjährigen Unterrichts der Seminarzöglinge, wobei das Material mit jedem neuen Lehrkursus je nach Bedürfniß umgearbeitet, verbessert und erweitert wurde, bis es uns als wohlgeordnetes fertiges Ganze erschien. Was die Haltung und Tendenz des Werkes betrifft, so hat man stets den rein menschlichen, objectiven Standpunkt festgehalten, so daß es von jeder Confession benützt werden kann. Man hofft daher, daß es sowohl

als Handbuch beim Unterricht der Seminarzöglinge, wie den Lehrern und Erziehern beim Privatstudium gute Dienste leisten werde.

Ettlingen, an Weihnachten 1874.

Der Verfasser.

Vorrede zur zweiten Auflage.

Der rasche Absatz, den dieser Leitfaden gefunden, wodurch schon wenige Monate nach seinem Erscheinen eine zweite Auflage nöthig wurde, die günstige Beurtheilung, die ihm in den hervorragendsten Schulblättern zu Theil geworden, insbesondere dessen Einführung an verschiedenen Schulseminarien sind ein sprechendes Zeugniß für seine Brauchbarkeit und zweckmäßige Anlage. Was nun diese zweite Auflage betrifft, so hat man die von einigen Seiten her ertheilten Winke gerne benützt und wird auch ferner wohlgemeinte Rathschläge dankbar aufnehmen. Ueberdies hat man nicht nur mehrere nöthig erschienenen Zusätze, sondern auch neun neue Abschnitte hinzugefügt und zwar folgende: Das Schulwesen um die Mitte des vorigen Jahrhunderts, der Schreibunterricht in den oberen Klassen, Methode des Schreibunterrichts in der älteren und neueren Zeit, das Schönschreiben, Anforderungen an die Schriften der Schüler, die Taktschreibmethode; der Aufsatz in der Volksschule; Stufenfolge der Aufsatzübungen; Bestimmung des Menschen zum Fortschreiten in geistiger Bildung; geistiger Entwicklungsgang der Menschheit

Man glaubt sonach zu der Erwartung berechtigt zu sein, daß dieser Leitfaden sich in immer weiteren Kreisen Freunde erwerben, und mehr und mehr in Schulseminarien Eingang finden werde.

Ettlingen, an Weihnachten 1875.

Der Verfasser.

Vorrede zur dritten Auflage.

Für den pädagogischen Unterricht an Schulseminarien ist ein gedruckter Leitfaden fast unentbehrlich. Der Lehrer spart an Zeit, und sein Vortrag wird beträchtlich unterstützt, wenn die Schüler den wesentlichsten Theil des Unterrichts in fester Form zur Vorbereitung und Wiederholung in Händen haben. Ueberdies bringt ein solches Lehrmittel Einheit, Harmonie und sichern Gang in den Unterricht, ohne deßhalb die freie Mittheilung des Lehrers, oder sein eigenes Urtheil zu sehr zu beschränken. Ein Handbuch der Pädagogik kann aber nur dann seine Aufgabe erfüllen, wenn es mit zweckmäßiger Auswahl des Stoffs und Beschränkung auf das Wissenswürdigste, zugleich klare Uebersichtlichkeit, logische Schärfe und leichtfaßliche Form verbindet. Daß der vorliegende Leitfaden diesen Aufforderungen einigermaßen entspricht, dürfte in der ihm zu Theil gewordenen Aufnahme seine Bestätigung finden, indem er von den namhaftesten pädagogischen Blättern durchaus günstig beurtheilt, und bereits in mehr als 20 Schulseminarien Deutschlands und der Schweiz als Lehrbuch eingeführt worden. Bei dieser dritten Auflage war man beflissen, nicht nur die Fehler zu beseitigen, die sich in die frühere Auflage eingeschlichen, sondern auch die in der „Unterrichtslehre" noch vorhandenen Lücken auszufüllen, da man drei neue Abschnitte hinzufügte, nämlich: über den Unterricht im Zeichnen, in der Mathematik und der Weltgeschichte.

Hiebei fühlt man sich gedrungen, den verehrlichen Schulmännern, von welchen man in wohlwollender Weise auf die einzelnen Mängel des Buches aufmerksam gemacht wurde, insbesondere dem Direktor des Lehrerinnenseminars in Aarau, Herrn J. Keller, den innigsten Dank auszusprechen.

Heidelberg, an Weihnachten 1879.

Der Verfasser.

Inhaltsverzeichniß

I. Theil.

Die Geschichte der deutschen Volksschule.

II. Theil.

Didaktik.

Spezielle Didaktik oder Methodik.

III. Theil.

Erziehungslehre.

Anhang.

Die Pädagogik.

Erster Theil.

Die Geschichte der deutschen Volksschule.

§ 1.

Bedeutung des Wortes „Pädagogik", Eintheilung derselben.

1. Unter Pädagogik versteht man die Wissenschaft, die Menschen zu unterrichten und zu erziehen, d. h. ihre geistigen, sittlichen und körperlichen Anlagen so zu entwickeln, wie es ihr zeitlicher Beruf und ihre ewige Bestimmung erfordert. Die Pädagogik für Volksschullehrer enthält eine Anleitung, wie der Lehrer in der Schule auf die gesammte Bildung seiner Schüler einwirken, oder was derselbe in seinem ganzen Verhältnisse zu den Schülern für ihre Erziehung und Unterweisung thun soll. Die Pädagogik zerfällt in zwei Theile: in die Pädagogik im engeren Sinn, und in die Didaktik. Jene hat es mit der Erziehung, diese mit dem Unterricht zu thun; die erstere heißt deßhalb auch Erziehungs-, und letztere Unterrichtslehre.

2. Das Wort „Pädagogik" ist aus dem Altgriechischen entlehnt. Bei den vornehmen griechischen und römischen Familien war es nämlich Sitte, die Kinder fähigen Sklaven oder Freigelassenen zur Erziehung anzuvertrauen. Da nun diese ihre Zöglinge zu beaufsichtigen und überall hin zu begleiten hatten, so nannte man sie Pädagogen, d. h. Knabenführer.

3. Zum richtigen Verständnisse der pädagogischen Wissenschaft ist eine genaue Kenntniß ihrer Geschichte nöthig, denn in der historischen Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft, d. h. in der Art und Weise, wie sie sich im Menschengeiste im Laufe der Jahrhunderte fortgebildet hat, liegen die bedeutsamsten Winke für

ihre Methode; ja, dieser Entwicklungsgang einer Wissenschaft ist in mancher Beziehung ihre Methode selber. — Die Geschichte der Pädagogik, so weit sie sich auf die deutsche Volksschule erstreckt, zerfällt in vier Abschnitte:

I. von Karl dem Großen, dem Gründer der deutschen Volksschule bis Luther;
II. von der Reformation bis zum dreißigjährigen Krieg, oder bis Ratich und Amos Comenius;
III. von da bis Pestalozzi und seinen beiden Vorläufern: Rochow und Felbiger;
IV. Pestalozzi und die neuere Zeit, insbesondere Stephani und Diesterweg.

Geschichte der deutschen Volksschule.

Erste Periode.

§ 2.

Das Schulwesen in der altchristlichen Zeit.

1. In den ersten Jahrhunderten hatte man in der christlichen Kirche nur Schulen für den Religionsunterricht, die sogenannten Katechetenschulen, die für die Neubekehrten aus dem Heidenthum bestimmt waren. Der übrige Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen blieb Privatsache. Wollten die Christen ihre Kinder in diesen Gegenständen unterrichten lassen, so mußten sie entweder einen Privatlehrer halten, oder ihre Kinder in die öffentlichen Schulen der Heiden schicken. Was nun die Letzteren betrifft, so gab es bei den Römern vor der Kaiserzeit noch keine öffentlichen, von Staatswegen errichteten Schulen. Erst unter der Regierung des Kaisers Augustus wurden zahlreiche Elementarschulen errichtet.

2. Nachdem aber die christliche Religion zur herrschenden im Römerreiche geworden war, riethen erleuchtete Männer vom Besuche der heidnischen Schulen ab und verlangten Ertheilung christlichen Unterrichts im ganzen Umfange. Insbesondere fordern die sogenannten apostolischen Constitutionen hiezu auf, welche zu Anfang des vierten

Jahrhunderts entstanden und die ältesten Anordnungen und Einrichtungen der orientalischen Kirche enthalten. Darin heißt es unter anderm: „Ihr Väter erziehet eure Kinder im Herrn und lehret sie heilsame, dem Worte Gottes entsprechende Fertigkeiten.“ Hiedurch wurde der erste Anstoß zur Gründung christlicher Schulen gegeben. Lesen, Schreiben und Absingen der Psalmen waren die Lehrgegenstände dieser ersten christlichen Schulen.

3. Hauptsächlich drang Basilius, Bischof von Cäsarea, auf Errichtung christlicher Schulen († 378). In den Ordensregeln, die er seinen Mönchen vorschrieb, wurde ihnen besonders die Erziehung der Jugend zur Pflicht gemacht. Es heißt darin: „Die verwaisten Kinder soll man aus freien Stücken aufnehmen, diejenigen aber, welche Eltern haben, nur dann, wenn sie von diesen in Gegenwart vieler Zeugen dargebracht werden; und zwar sollen sie wie gemeinsame, den Brüdern gehörige Kinder behandelt werden. Auch sollen besondere Häuser dazu bestimmt und ihnen eine ihrem Alter angemessene Lebensweise angewiesen werden.“ Im Abendlande war Chrysostomus, Bischof von Constantinopel, einer der Hauptbeförderer christlicher Jugenderziehung (geb. 347); desgleichen die Kirchenväter Hieronymus und Augustinus im vierten Jahrhundert. In der darauf folgenden Zeit wurden die Klöster vom Orden des Benedikt von Nursia (480) der Mittelpunkt der Bildung und Erziehung. Insbesondere hat sich der englische Glaubensprediger Winfried, Bonifacius genannt, um die Jugenderziehung verdient gemacht, indem er überall mit den Klöstern, die er errichtete, zugleich Bildungsanstalten verband. Aber eigentliche Volksschulen scheint es in Deutschland vor dem achten Jahrhundert nicht gegeben zu haben.

§ 3.

Gründung deutscher Volksschulen durch Karl den Großen.

1. Der Ursprung des deutschen Volksschulwesens fällt in die Regierungszeit Karls des Großen. Dieser Fürst gründete die Macht seines Staates auf die Intelligenz und Sittlichkeit seiner Bürger. Deßhalb berief er die gelehrtesten Männer der damaligen Zeit an seinen Hof, unter andern den lombardischen Geschichtsschreiber Paul Warnefried, auch Paul Diakonus genannt, ferner Alkuin, Eginhard und andere mehr. Unter ihrer Mitwirkung wurden an ver-

schiedenen Orten zu Aachen, Tours, Lyon, Paderborn und Fulda höhere Bildungsanstalten in's Leben gerufen. Die vornehmste darunter war die sogenannte Hofschule (Scola Palatina), in welcher die Söhne des hohen Adels aus der nächsten Umgebung Karls des Großen ihren Unterricht erhielten.

2. Ein noch höheres Verdienst um die Bildung des Volks erwarb sich aber Karl der Große dadurch, daß er im ganzen fränkischen Reiche Schulen für die Kinder aus den unteren Volksklassen errichtete, d. h. eigentliche Volksschulen. Schon im Jahr 789 ließ Karl die Verordnung ergehen, daß die Priester in den Klöstern und Bisthümern Schulen errichten sollten, in welchen Lesen, Schreiben und Rechnen, insbesondere Singen der Psalmen gelehrt werde. Dieser Anordnung zufolge wurden nicht nur in den Klöstern, sondern auch in den einzelnen Dorfschaften für die Kinder aus dem Volke Schulanstalten errichtet, an welchen die Priester unentgeldlich den Unterricht zu ertheilen hatten.

3. In dieser Bemühung wurde Karl der Große wesentlich unterstützt durch den nach Frankreich berufenen Bischof Theodulf in Orleans; dieser sorgte dafür, daß die Priester auf den Landgütern und in den Dörfern Schule hielten. In einer Verordnung schreibt derselbe: „Die Priester müssen in den Dörfern und Burgflecken Schule halten, und wenn einer der Gläubigen ihnen seine Kinder anvertrauen will, so müssen sie dieselben in vollkommener Liebe und Sorgfalt erziehen." Eine ähnliche Verordnung ließ die Kirchenversammlung in Mainz im Jahr 813 ergehen; in dieser heißt es unter anderem: „Auch sollen die Eltern ihre Kinder in die Schule schicken, entweder in die Klöster oder außerhalb derselben zu den Priestern, damit sie den katholischen Glauben und das Vater Unser recht lernen, und es zu Hause auch Andere lehren können."

§ 4.

Zerfall des Volksschulwesens unter Karl's Nachfolgern.

1. Unter Karl's Nachfolgern erkaltete wieder der Eifer für die Schule. Sein Sohn, Ludwig der Fromme, schärfte zwar die auf den Schulunterricht bezüglichen kaiserlichen Verordnungen auf's Neue ein, aber es fehlte ihm an der Kraft, seinem Willen Geltung zu verschaffen. So kam es in der Folge, daß nicht nur keine neuen

Volksschulen errichtet wurden, sondern auch die von Karl dem Großen gegründeten allmählich in Verfall geriethen. Wir treffen daher von der Mitte des neunten bis elften Jahrhunderts nur wenige deutsche Schulen. Erst um die Mitte des elften Jahrhunderts zeigen sich wieder einzelne Spuren von Schulen, in welchen Knaben vom 7. Lebensjahr an im Glauben und im Psalter unterrichtet wurden, namentlich in den Bisthümern Toul, Verdun, Lüttich und Soissons.

2. Umsomehr kamen jetzt die sogenannten Dom- und Klosterschulen zur Blüthe. Diese waren beinahe das ganze Mittelalter hindurch die einzigen Stätten der Bildung und Wissenschaft. Darin erhielten aber nur die Söhne des Adels und die für den geistlichen Stand bestimmte Jugend ihren Unterricht und zwar in lateinischer Sprache. Die Lehrgegenstände, welche darin behandelt wurden, waren, außer dem Lateinischen, beiläufig folgende: Geographie, Mathematik und Geschichte; ferner Astronomie und Physik, endlich noch Rhetorik, Poetik und Musik. Die berühmtesten Schulen dieser Art waren die zu Reichenau, wo Walafried Strabo 806 als Lehrer hervorglänzte, und Fulda, wo Rhabanus Maurus beiläufig um dieselbe Zeit zu hohem Rufe gelangte; sodann die in St. Gallen, Corvei, Hildesheim und Hersfeld.

§ 5.

Schriefscolen *).

1. Als in Folge der Kreuzzüge das Bürgerthum in den Städten zu höherem Ansehen und Reichthum gelangte, machte sich auch das Bedürfniß nach einer dieser Stellung entsprechenden Bildung geltend. So entstanden zu Ausgang des 12. und zu Anfang des 13. Jahrhunderts die sog. Schriefscolen, d. h. Schreibschulen. In diesen Schulen erhielt die für den Handels- und Gewerbestand bestimmte Jugend nicht nur die nöthige Uebung im Schreiben und Lesen, insbesondere im Briefschreiben für den Handelsverkehr, sondern auch geographische und geschichtliche Kenntnisse. Die Schreibschulen waren eigentliche deutsche Schulen, da in denselben vorzugsweise das Lesen und Schreiben der deutschen Schrift gelehrt wurde. Sie bilden daher den Anfang zu den späteren höheren

*) Vergl. Geschichte der Pädagogik von Schmidt B. II. S. 135.

Bürgerschulen. Zugleich waren sie eine Art Vorschule für die lateinischen Schulen, die jetzt allenthalben in den Städten aufkamen.

2. Da die Schreibschulen von der Bürgerschaft errichtet und aus städtischen Mitteln unterhalten wurden, so hatte in der Regel der Stadtmagistrat das Recht, den Rector der Schule einzusetzen und durch ihn die Schulaufsicht führen zu lassen. Ungeachtet dieser Abhängigkeit vom Magistrate erfreuten sich aber die Lehrer an den Schreibschulen einer größeren Selbstständigkeit; und diese Freiheit gab dem begabteren Lehrer Gelegenheit, seine ganze Kraft zu entfalten und den Unterricht lebensvoll zu behandeln, so daß manche dieser Schulen durch ihre erfolgreiche Wirksamkeit zu großem Rufe gelangten.

3. Die ersten Schrifscolen entstanden in Lübeck (1161), Hamburg (1187), Breslau (1267), Nordhausen (1310); sodann in Stettin, Leipzig und Braunschweig zu Ausgang des 14. Jahrhunderts. Die Schrifscolen repräsentiren insofern einen Fortschritt auf dem Gebiete des Schulwesens, als sie sich mehr an das praktische Leben anschlossen und den Lehrern eine freiere Bewegung erlaubten.

§ 6.

Die sogenannten Pfarrschulen.

1. Durch die Kreuzzüge wurde auch eine neue Entwicklung des elementaren Volksschulwesens angebahnt: Die Kirche raffte sich jetzt zu neuer Thätigkeit auf und wandte ihre Sorgfalt wieder mehr der Volksbildung zu. Man errichtete nämlich im 13. Jahrhundert an manchen Orten sog. Pfarrschulen, für die Kinder aus dem Volke bestimmt, und von weltlichen Lehrern geleitet. Man nannte sie „Pfarrschulen", weil der Lehrer mit Vollmacht und unter Aufsicht des Pfarrers den Unterricht ertheilte. In der Regel wurde dem Küster das Schulamt übertragen. An manchen Orten waren es auch Klostergeistliche, die den Unterricht besorgten. Solche Pfarrschulen treffen wir bereits um's Jahr 1234 in den Pfarreien St. Martin und St. Alban in Köln.

2. Eine hervorragende Schule dieser Art befand sich aber damals in der westfälischen Gemeinde Bigge, Amts Brilon, wovon im Lagerbuch der dortigen Gemeinde vom Jahre 1270 die Rede ist. Darin heißt es unter anderm: „Der Küster soll verbunden

sein, die Kirchspielsgemeinde im Schreiben und Lesen derartig zu unterrichten, daß keine Klagen einlaufen; und zwar im Winter von 8 bis 10 Uhr Vormittags, und von 1 bis 3 Uhr Nachmittags, im Sommer von 7 bis 10 Uhr Vormittags, und von 1 bis 4 Uhr Nachmittags. Dabei sollen die Glieder der Gemeinde bei Strafe von 10 Mark verbunden sein, ihre Kinder in die Schule zu schicken, damit das in vielen Herzen noch glimmende Heidenthum ausgelöscht werde. Zuwiderhandelnde sollen außer dieser Strafe von jedem ihrer zurückgehaltenen Kinder jährlich 18 Schillinge entrichten, welches Strafgeld dem Lehrer als Schullohn beigelegt werde. Auch soll der Schulmeister monatlich dem Pastor schriftlichen Bericht darüber erstatten, wie sich die Kinder im Schreiben und Lesen, sowie in den christlichen Sitten verhalten." Wir finden also im 13. Jahrhundert eine Volksschule genau so eingerichtet, wie sie noch im vorigen Jahrhundert fast alle waren, nämlich Schulen mit Schulzwang, Versäumnißstrafen und monatlichen Schulbericht. Aehnliche deutsche Schulen gab es damals ohne Zweifel auch anderwärts, denn es läßt sich nicht wohl annehmen, daß sich in einem so kleinen Dorfe die einzige deutsche Volksschule in Westphalen befand.*)

§ 7.

Deutsche Pfarrschulen im 14. Jahrhundert.

1. Im 14. Jahrhundert hatten sich die Pfarrschulen schon beträchtlich vermehrt, namentlich in den Städten und Marktflecken. So z. B. versammelten sich im Jahre 1380 zu Paris 41 Lehrer und 22 Lehrerinnen an den dortigen Pfarrschulen zu einer Conferenz. Auch in Böhmen treffen wir zu dieser Zeit Pfarrschulen, denn als der deutsche Kaiser Karl IV. im Jahre 1376 zu Prag starb, befanden sich bei seinem Leichenbegängnisse die Schulkinder von sämmtlichen Pfarrschulen, deren es in der Alt- und Neustadt 18 hatte

2. Schon früher treffen wir Pfarrschulen in Württemberg, unter anderen in Kirchheim 1249, Eßlingen 1275, Bahlingen 1277, Reutlingen und Horb 1292. Etwas später zeigen sich Spuren von Pfarrschulen in dem heutigen Großherzogthum Baden. So z. B. kommt in dem Städtchen Mosbach neben der Stiftsschule

*) Vergl. Geschichte des deutschen Volksschulwesens von Heppe, Band. 1., S. 2.

im Jahre 1452 eine deutsche Pfarrschule vor. Desgleichen wird in den Anniversarbüchern des Städtchens Hüffingen im Jahre 1400 eines Schulmeisters Erwähnung gethan. In Markdorf kommt schon im Jahre 1301, in Meßkirch 1272 ein Schulmeister vor.

3. Auch die um diese Zeit entstandenen geistlichen Orden, nämlich die der Franziskaner und Dominikaner, machten sich um das niedere Schulwesen verdient, indem sie in manchen Pfarreien Schulen errichteten. Allerdings mag es an diesen, wie an den vorgenannten Schulen bisweilen vorgekommen sein, daß mit dem deutschen Unterricht auch der lateinische verbunden war, indem der Schulmeister diejenigen Knaben, welche besondere Fähigkeiten zeigten, oder für welche es besonders verlangt wurde, in den Anfangsgründen der lateinischen Sprache soweit fortbildete, bis sie in eine höhere lateinische Schule eintreten konnten.

§ 8.

Die kostspieligen Lehrmitttel ein — Hinderniß der allgemeinen Verbreitung der Volksschulen.

1. Wenn die Organisation des deutschen Volksschulwesens im Mittelalter keine allgemeine war, so darf man nicht außer Acht lassen, daß vor Erfindung der Buchdruckerkunst und eines billigen Schreibmaterials die Schule auf dem Lande überhaupt keinen rechten Boden finden konnte. Denn bis zur Mitte des 15. Jahrhunderts waren die Schulbücher so theuer, daß sie nur von wohlhabenden Familien angeschafft werden konnten. Auch der Schreibunterricht wurde durch die Theuerung des Schreibmaterials gehemmt.*)

2. Bekanntlich bildete das Wachs den Hauptschreibstoff im Mittelter: vom achten bis in die Mitte des fünfzehnten Jahrhunderts kommt die Anwendung des Wachses als gewöhnlichen Schreibstoffes in Betracht. Auf Wachs lernte man zuerst schreiben, und noch im 15. Jahrhundert wurden zu Nürnberg Wachstafeln in den Schulen gebraucht. Die Wachstafeln wurden hauptsächlich zu Briefsachen und solchen Aufzeichnungen benützt, die keinen dauernden Nutzen haben konnten, z. B. Rechnungen. Neben dem Wachs war das Pergament der gebräuchlichste Schreibstoff im Mittelalter, hauptsächlich für Bücher und Urkunden bestimmt. Das Pergament wurde zu Anfang des Mittelalters besonders von

*) Vergl. Schmidt, Geschichte der Pädagogik, Bd. II. S. 274.

Geistlichen bereitet, am besten aus den Häuten neugeborener Lämmer. Im 13. Jahrhundert hatte der vermehrte Gebrauch das Pergamentbereiten bereits zu einem bürgerlichen Gewerbe gemacht.

3. Diese Schreibstoffe wurden endlich durch das Papier verdrängt — ein Name, welcher vom alten ägyptischen Schreibstoff auf den neuen übertragen wurde. Während aber das ägyptische Papier aus den zwiebelartigen Abblätterungen des Papyrus — einer binsenartigen Pflanze, welche an den Ufern des Nil und den dortigen Sümpfen wuchs, bereitet wurde, fing man nunmehr an, Papier aus Baumwolle und Linnen zu bereiten. Baumwollenpapier soll schon bei den Chinesen in uralter Zeit üblich gewesen und durch diese den Arabern bekannt geworden sein. Von den Arabern kam die Bereitung zu den Griechen; auch Spanien und Italien hatten sie von den Arabern erlernt. Was das Linnenpapier betrifft, so finden wir es seit der Mitte des 15. Jahrhunderts vielfach im Gebrauche, sowohl bei Urkunden und Büchern, wie als Schreibmaterial in den Schulen.

4. Eben so kostspielig wie die Schreibmaterialien im Mittelalter, waren die Bücher (Manuscripte), deren Form die schon im Alterthum gebräuchliche Rolle war. Größere Werke bestanden aus mehreren Rollen, welche in einer Kapsel, wofür der Ausdruck Bibliotheca gebräuchlich, verwahrt wurden. Neben der Rolle treffen wir aber auch unser Bücherformat an — Im Mittelalter war das Abschreiben der Bücher vornehmlich die Beschäftigung der Geistlichen in den Klöstern, worin gewöhnlich zu diesem Zweck ein besonderes Zimmer — Scriptorium genannt — eingerichtet war. Die Bücher waren indessen sehr theuer: so z. B. kostete ein schön geschriebenes Exemplar der hl. Schrift des Neuen Testaments 300 bis 500 ℳ. — Schon aus diesem Grunde erklärt es sich, warum die Volksschule im Mittelalter keine allgemeine Verbreitung fand, da nicht Jedermann im Stande war, sich das theuere Schreibmaterial und die noch kostspieligeren Manuscripte zu verschaffen.

§ 9.

Zunahme der deutschen Volksschulen im 15. Jahrhundert.

1. Mit der Erfindung der Buchdruckerkunst und eines billigeren Schreibmaterials erhielt auch das Volksschulwesen eine größere Verbreitung. Bereits um die Mitte des 15. Jahrhunderts treffen wir einen beträchtlichen Zuwachs an deutschen Schulen, sowohl

öffentlichen, wie Privatschulen. So z. B. gab es um diese Zeit zu Freiburg im Breisgau neben der gesetzlich organisirten Volksschule auch eine deutsche Privatschule. Wir ersehen dies aus der Chronik der Stadt, wo eine Verordnung des Magistrats im Jahre 1425 verzeichnet ist, worin es heißt: „Wer seine Knaben wolle deutsch lernen lassen, der schicke sie in die rechte Schule, d. h. in die offizielle, nicht in die deutschen Neben- oder Privatschulen." Weiter heißt es: „Und welche Knaben deutsch lernen wollen, von denselben soll der Schulmeister zu den Frohnfasten zwei Schilling nehmen. Und 100 Jahre später beklagt sich der dortige Rector Katzheimer über das Vorhandensein von deutschen Schulen, „deren 4 und vielleicht zu viel sind". *)

2. Ebenso finden sich um diese Zeit deutsche Privatschulen von Lehrerinnen geleitet. Es waren dies weltliche Lehrerinnen, die ein kärgliches Brot mit dem Unterrichte von Mädchen, bisweilen auch von Knaben verdienten. Diese Lehrerinnen unterrichteten im Lesen und Schreiben, welches Bedürfniß damals für die weibliche Jugend vorhanden war, da viele Mädchen in das Kloster traten, wo sie Kenntnisse im Lesen und Schreiben haben mußten. Solcher Schulen wird besonders in Lübeck und Nürnberg Erwähnung gethan. Auch in Ueberlingen und Speyer befanden sich solche: jene wurde auch von Knaben besucht. Der Magistrat in Ueberlingen erklärte jedoch im Jahre 1540, „einen deutschen Schreiber (tütschen Schryber) in die Stadt zu ziehen, daß er wolle deutsch Schreiben und Lesen lehren". **)

§ 10.

Deutsche Wanderlehrer.

1. Auch von Wanderlehrern und sog. fahrenden Schülern wurde damals deutscher Unterricht ertheilt. Diese herumziehenden Lehrer schlugen in den Ortschaften, wo sie Unterricht ertheilen wollten, ihre Buden auf, steckten Schilder aus, auf denen sie zum Schulbesuche einluden. Zwei solcher bemalter Tafeln befinden sich noch in der Museumsbibliothek zu Basel. Sie stammen aus dem Jahre 1516, von

*) Schulprogramm des Lyzeums in Freiburg vom Jahre 1867, Beilage von Prof. Bauer, S. 35. „Und welche Knaben tütsch lernen wellent, von denselben soll der Schulmeister nement zu der fronfasten zwo Schilling."

**) Schmidt, Geschichte der Pädagogik, II. Th., S. 274.

dem berühmten Maler Hans Holbein. Die eine Tafel stellt eine Schule vor; die Knaben sitzen auf dem Boden, der Lehrer an einem Pult, vor ihm steht ein Knabe, den er, die Ruthe in der Hand, unterrichtet. In einer Ecke unterrichtet seine Frau ein Mädchen. Auf der andern Tafel ist eine Schule für ältere Schüler abgebildet. Darunter heißt es: „Wenn jemand hier ist, der in kürzester Frist lesen und schreiben lernen will, der wird es schnell und bald begreifen, wenn er auch keinen Buchstaben lesen oder schreiben kann, und wenn er es nicht lernt, will ich ihn umsonst unterrichtet haben und keinen Lohn von ihm nehmen, sei er, wer er will: Bürger, Handwerker, Geselle, Frauen oder Jungfrauen". Unter den Wanderlehrern gelangte ein gewisser Thomas Platter zu hohem Rufe, sowohl durch seine marktschreierische Lehrthätigkeit, wie durch seine Selbstbiographie, worin er die seltsamen Abenteuer auf seinen Kreuz- und Querzügen als fahrender Schüler beschreibt.

2. Es hat sonach vor der Reformation keineswegs an deutschen Volksschulen gefehlt, was auch schon durch die Thatsache bestätigt wird, daß, wo die Lehre Luthers Eingang fand, die katholischen Schulen in protestantische umgewandelt wurden. Schmidt sagt hierüber in seiner Geschichte der Pädagogik: „In Städten und Flecken, wo die Reformation deutsche Schulen vorfand, waren dies die geeignetsten Orte zur Einübung der christlichen Lehre".*)

Durch die Reformation erhielt sodann das deutsche Volksschulwesen einen mächtigen Aufschwung, und es erwachte unter beiden Confessionen ein lebhafter Eifer zur Errichtung von Schulen, um sie dem confessionellen Interesse dienstbar zur machen.

Zweite Periode.

Von Luther bis zum dreißigjährigen Kriege.

§ 11.

Das Schulwesen und die Reformation, Luther's Aufruf.

1. Schon seit Erfindung der Buchdruckerkunst gab sich in Deutschland ein größerer Eifer in Errichtung von Volksschulen zu

*) Schmidt, Bd. III. S. 168. Heppe I. 4.

erkennen. Dieses Bestreben erhielt durch die Reformation einen neuen, mächtigen Aufschwung. Luther erkannte in der Volksschule ein wirksames Werkzeug zur Ausbreitung seiner Lehre und drang daher vor Allem auf Errichtung neuer Schulen. Im Jahre 1524 ließ er an die Bürgermeister und Rathsherrn aller Städte deutscher Lande einen Aufruf ergehen, daß sie christliche Schulen errichten sollten. Darin heißt es unter anderem: „Darum ist's zu thun, daß man Knaben und Mägdlein recht lehre und aufziehe."

2. Luther's Aufruf blieb keineswegs unbeachtet, denn es wurden in vielen Städten, wo Luther's Lehre Eingang fand, neue Schulen errichtet, während man zugleich die schon vorhandenen Schulen der Katholiken in protestantische umwandelte. Luther hatte indessen bei seinem Aufrufe mehr noch die lateinischen, als die deutschen Schulen im Auge, weil man vor Allem Prediger und Lehrer nöthig hatte, die in den lateinischen Schulen herangebildet werden sollten*). Welches große Gewicht jedoch Luther der Volksschule beilegte, geht daraus hervor, daß er den Vorschlag machte, den Schulzwang einzuführen, indem er schreibt: „Ich halte dafür, daß die Obrigkeit schuldig sei, die Eltern zu zwingen, daß sie ihre Kinder zur Schule anhalten; denn kann die Obrigkeit die Unterthanen zwingen, daß sie Spieß und Büchse tragen, wenn man Krieg führen will, um wie viel mehr kann und soll sie die Unterthanen zwingen, daß sie ihre Kinder zur Schule anhalten!"

3. Ebenso dachte Luther daran, das Schulwesen in eine bestimmte Ordnung zu bringen. Schon in der ersten Zeit der Reformation fertigte er einen umfassenden Schulplan aus, den er dem Churfürsten von Sachsen vorlegte. Hiebei sprach er sich mit großer Vorliebe für die Pflege des Musikunterrichtes aus: er schreibt nämlich: Musika ist eine halbe Disciplin oder Zuchtmeisterin, so die Leute gelinder, sittsamer und vernünftiger macht. Man muß die Musika von Noth wegen in der Schule behalten. Ein Schulmeister muß singen können, sonst sehe ich ihn nicht an".**)

---

*) Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens Bd. I, S. 4 und 5.

**) Pädag. Encyklopädie von Pfister und Rolfus. Bd. III. S. 211.

§ 12.
Die Kinderlehre — der Anfang zur Volksschule.

1. Luthers Aufruf fand wohl in den Städten Beachtung, weniger hingegen auf dem Lande, wo es nicht nur an Lehrern, sondern oft auch an den nöthigen Geldmitteln zur Errichtung von Schulen fehlte.*) Hier legten die sog. Kinderlehren den ersten Grund zu der nachmaligen Volksschule und bildeten eigentlich den Anfang derselben. Diese Kinderlehren, worin der Jugend an Sonntagen der Katechismus erklärt wurde, waren schon zu Anfang der Reformation in allen protestantischen Ländern eingeführt. Schon die Weisung der Kirchenvisitatoren an die Pfarrer vom Jahre 1527 schreibt vor, daß die Pfarrherren Sonntag Nachmittags, wo das Gesinde und das junge Volk in die Kirche kommt, die drei Hauptstücke des Glaubens erklären sollten. Durch den um dieselbe Zeit erschienenen Katechismus von Luther wurden schon in den darauf folgenden Jahren die Kinderlehren so allgemein, daß sie Melanchthon in seiner Apologie, welche er dem Reichstage zu Augsburg im Jahre 1530 überreichte, als eine eigenthümliche, von der evangelischen Kirche mit besonderer Sorgfalt gepflegte Frucht des Protestantismus hervorheben konnte.

2. Bald erhielt der Unterricht in den Kinderlehren eine weitere Ausdehnung auf die Wochentage; denn in der oberschlesischen Kirchenordnung vom Jahre 1540 kommt bereits die Vorschrift hinzu, daß, wenn die Vesper vorüber ist, ein Stück vom Katechismus dem Volke ausgelegt werde; und was man am Sonntage vorgelegt hat, das soll man bei den Kindern auf einen oder zwei Tage in der Woche wieder überhören. — So erwuchsen aus den Kinderlehren allmählig die Volksschulen, die in der Regel dem Küster zufielen, als dem Gehülfen des Pfarrers in Ertheilung des Katechismusunterrichtes. Wie zarte Pflänzchen keimten die neuen Schulen empor, in denen das Lesen der deutschen Schrift, des Katechismus und der Choralgesang erlernt wurde.**)

---

*) Vergl. Schmitt, Geschichte der Pädagogik. Bd. III. S. 165.

**) Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Bd. I. S. 25. Lutz, Bd. I. S. 10 und 12.

§ 13.

Einfluß der Confirmation und des Katechismus von Luther auf die Errichtung von Schulen.

1. Die Errichtung deutscher Volksschulen wurde auf protestantischem Gebiete wesentlich gefördert durch zwei Dinge: einmal durch den nunmehr erschienenen lutherischen Katechismus, sodann durch Einführung der Confirmation. Seit dem Erscheinen von Luthers Katechismus erwachte in den protestantischen Gemeinden ein lebhaftes Interesse, in der Jugend das neue Bekenntniß zum Bewußtsein zu bringen. Dies war aber nur durch die deutsche Schule möglich, wo die Kinder frühzeitig und regelmäßig im Katechismus unterrichtet werden konnten.

2. Ein gleiches Bewandtniß hatte es mit der neu eingeführten Confirmation, wo der junge Christ ein öffentliches Bekenntniß des neuen Glaubens ablegen sollte. Hiezu war aber auch ein Vorbereitungsunterricht im Lesen und Schreiben nöthig; denn der Confirmationsunterricht, welchen der Pfarrer gewöhnlich erst in der Fastenzeit zu ertheilen pflegte, konnte nur dann von rechtem Erfolge sein, wenn die Kinder im Lesen vorher geübt waren, da sie hiedurch in den Stand gesetzt wurden, den Katechismus und die Bibel für den Confirmandenunterricht zu erlernen.

3. Auf solche Weise wurde die Volksschule dem confessionellen Interesse dienstbar gemacht. Der Hauptzweck jeder Schule bestand in der Erziehung der Kinder zu dem kirchlichen Bekenntnisse, und die Hauptlehrgegenstände waren Katechismus, Bibel und Kirchenlied. Hieraus erklärt sich auch der große Eifer in Errichtung von Schulen und der mächtige Aufschwung, den die Volksschule auf protestantischem Gebiete nahm.

§ 14.

Das erste Volksschulwesen auf protestantischem Gebiete.

1. Am frühesten erblühte das protestantische Volksschulwesen in Württemberg, Kursachsen und in der Pfalz, wo die Reformation zuerst Eingang fand. Den Anfang mit Errichtung neuer Volksschulen machte man in Württemberg, wo auch schon in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts besondere Verordnungen zur Regelung des Schulwesens erlassen wurden. Unter diesen ist namentlich

die von Herzog Christoph im Jahre 1559 erschienene bemerkenswerth. Dagegen waren im Kurfürstenthum Sachsen vor dem Jahre 1580 noch wenige Dorf- und Volksschulen vorhanden. Dies erhellet aus der Instruktion, welche der Kurfürst August von Sachsen 1577 für die Kirchenvisitatoren ertheilte, worin nur von lateinischen Schulen, nicht aber von deutschen Volksschulen die Rede ist. — Aber schon einige Jahre später finden wir die Küster bereits überall zu Schulmeistern bestellt; denn es heißt in der im Jahre 1580 erschienenen kursächsischen Kirchenordnung: „Es sollen die Dorfküster Schule halten und derselben mit allem Fleiß abwarten. Darin sollen sie die Kinder lehren: Lesen, Schreiben und christliche Gesänge. Hiefür soll jedes Schulkind wöchentlich zwei Pfennige Schulgeld bezahlen. Bei den Kirchenvisitationen soll dem Küster die Frage vorgelegt werden, ob er täglich wenigstens 4 Stunden Schule halte."

2. Was die Kurpfalz betrifft, so waren vor Ausgang des 16. Jahrhunderts in den Landorten nur selten Schulen anzutreffen. Selbst in Heidelberg dachte man erst im Jahre 1593 ernstlich daran, deutsche Schulen zu errichten. Nachdem nämlich Kurfürst Friedrich der IV. von der Pfalz bei einer in den Städten und Dörfern vorgenommenen Visitation sich von der in seinem eigenen Lande herrschenden Unwissenheit überzeugt hatte, erließ er eine Reihe von Verordnungen zur Regelung des Schulwesens. Durch eine dieser Verordnungen wurde zuerst in Heidelberg ein eigentliches Schulwesen eingerichtet, welches zur Einübung des Katechismus bestimmt war. Es sollte nämlich in jedem Stadtviertel eine Knaben- und Mädchenschule errichtet und die Besoldung der Lehrer aus der Staatskasse bezahlt werden. Jedes Schulkind sollte ihm für's Quartal nur 2 Batzen Schulgeld bezahlen. Dagegen blieb die Errichtung von Schulen auf dem Lande noch ganz unberücksichtigt; erst zu Anfang des 17. Jahrhunderts kommen hie und da Schulen auf dem Lande zum Vorschein, unter anderen zu Sandhofen 1610. *)

3. Wenn nun aber auch die neue Volksschule geboren war, so fehlte doch noch die Hauptbedingung ihrer gesicherten Existenz, nämlich Vorbereitungsanstalten für tüchtige Lehrer und die gesetzlich

*) Heppe. Bd. I. S. 17—30.

ausgesprochene Schulpflichtigkeit der Kinder. Zudem konnten die Schulen nur da entstehen, wo sich die Küster zum Schulhalten bereit erklärten und die Ortsbewohner geneigt waren, den Gehalt des Küsters für die übernommene neue Mühewaltung zu erhöhen. Daher blieben die obrigkeitlichen Verordnungen, welche auf Errichtung von Schulen drangen, nicht selten nur fromme Wünsche, an deren sofortige Verwirklichung manchmal die Obrigkeiten selbst nicht glaubten.*)

§ 15.

Die Errichtung von Töchterschulen.

1. Auch die Gründung von Töchterschulen ließen sich die Reformatoren angelegen sein. Solche wurden jedoch vorerst nur in Städten errichtet, wo sie für die weibliche Jugend der höheren Stände dasselbe leisten sollten, wie die Schreibschulen für die männliche Jugend. Schon die zu Anfang der Reformation erlassenen Schulordnungen enthalten Vorschriften über die Errichtung von Töchterschulen. Unter anderen verordnet die braunschweigische Schulordnung vom Jahre 1528, daß die Jungfrauenschulen sollen gehalten werden an 4 Orten der Stadt, wohl gelegen, damit die Jungfrauen von ihren Eltern nicht so weit zu gehen haben. In einer späteren braunschweigischen Schulordnung vom Jahre 1543 heißt es, man soll in Städten und Flecken Schulen errichten, und die Jungfrauen sollen lernen Lesen und Schreiben, geistliche Lieder singen und den kleinen Katechismus Luthers. Die tägliche Schulzeit soll sein, zwei Stunden Vor- und zwei Stunden Nachmittags. Auch die pommerische Schulordnung vom Jahre 1563 schreibt vor, daß in großen Städten sollen Jungfrauenschulen errichtet werden, und sollen die Jungfrauen täglich vier Stunden in die Schule gehen.

2. Deßgleichen war man in der Kurpfalz darauf bedacht, Mädchenschulen zu gründen. Es wurde nämlich auf der Synode zu Heidelberg beschlossen, es soll in jeder Stadt ein Haus für

*) Das alte Kirchenbuch in der Gemeinde Sandhofen in der Kurpfalz nennt vom Jahre 1577 bis 1610 nur einen Glöckner, der dem Pfarrer und der Gemeinde zu Diensten stand, und bezeichnet denselben erst von 1610 an als Schulmeister. Vergl. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Bd. I. S. 29.

eine Mädchenschule gebaut und für dieselben die nöthige Besoldung geschaffen werden, damit die Mägdlein den Katechismus lernen und ihn in der Kirche recht aufsagen können. Die hessische Reformationsordnung vom Jahre 1526 verlangt die Errichtung von Mädchenschulen sogar auf dem Lande, welche Verordnung lange Zeit nur geringen Erfolg hatte, da es an Lehrerinnen fehlte.

3. Was die Anstellung von Lehrerinnen betrifft, so enthalten die Schulordnungen hierüber besondere Vorschriften; so heißt es in der bereits erwähnten braunschweiger Schulordnung vom Jahre 1543: „als Lehrerin soll angenommen werden eine ehrsame Matrone, die wohl lehren und mit Jungfrauen umgehen kann; dieser soll man aus dem gemeinen Kasten 20 bis 40 fl. geben.“ Und in der braunschweiger Schulordnung vom Jahre 1528: „die Schulmeisterinnen soll ein ehrbarer Rath verschaffen und annehmen, die im Evangelium verständig sind und von gutem Gerüchte. Dann soll man einer jeden aus dem Gemeindeschatzkasten Geschenke geben und sie keine Noth leiden lassen. Den Sold und Lohn für ihre Arbeit sollen aber die Eltern der Jungfrauen, so sie vermögend sind, bezahlen alle Jahre und zu Zeit etwas in die Küche, dieweil solche Lehre Mühe und Arbeit bei sich hat“.*) In der Regel aber waren die Lehrerinnen verunglückte Frauenspersonen, die keinen andern Broderwerb finden konnten, oder auch Frauen der Küster, oder vormalige Nonnen, die bezüglich ihres Unterrichtes nicht selten Anlaß zu Klagen gaben.

§ 16.

Das katholische Schulwesen während der Reformation.

1. Die katholische Kirche wetteiferte mit der protestantischen in Errichtung von Volksschulen. Obgleich es schon vor der Reformation in vielen Orten deutsche Pfarrschulen gab, so erhielt doch durch die Reformation das Schulwesen in der katholischen Kirche einen bedeutenden Aufschwung. Daß man schon in den ersten Zeiten der Reformation die hohe Bedeutung deutscher Volksschulen in der katholischen Kirche einsah, beweist eine im Jahre 1536 zu Köln abgehaltene Provinzialsynode, wo die Vermehrung und Verbesserung der Schulen dringend empfohlen wurde, weil der Jugendunterricht eine hochwichtige Sache sei. Einen noch

*) Schmidt, Gesch. der Pädagogik III S. 175.

weiteren Schritt that die Provinzialsynode zu Salzburg im Jahre 1569, wo eine Schulordnung zu Stande kam, worin es heißt: Jede Stadt, jeder Flecken und jede Burg soll eine Schule haben. Der Lehrer behandelt den Schüler seinen Anlagen gemäß und es werde ihm ein Gehalt ausgesetzt, der es ihm möglich macht, die Aermeren unentgeldlich zu unterrichten.

2. Nicht minder war man in Bayern bestrebt, das Schulwesen zu ordnen. Der Herzog Albert V. gab nämlich 1564 eine Schulordnung heraus, worin unter anderem festgesetzt ist, daß jedes Kind das Lesen und Schreiben lernt, dem Lehrer für das Quartal 15 kr. bezahlen soll, und wenn es auch Rechnen lernt, 30 kr. Einige Jahre darauf forderte der Herzog die Bischöfe durch ein besonderes Rundschreiben auf, deutsche Schulen zu errichten. Als einige Räthe des Herzogs die Ueberhandnahme dieser Schulen bedenklich fanden, so nahmen sich die Landtagsabgeordneten der deutschen Schulen kräftig an, indem sie erklärten: „Wer seine Muttersprache nicht lesen und schreiben kann, der ist beinahe ein todter Mensch.“ *)

3. Auch im Bisthum Constanz legte man schon damals großes Gewicht auf das Volksschulwesen, denn eine bischöfliche Verordnung vom Jahre 1567 verfügt: „In kleinen Orten soll der Kaplan Schule halten; und wo keine Kaplaneien sind, sollen Meßner angestellt werden, welche wenigstens so viele Kenntnisse haben, daß sie die Jugend im Lesen und Kirchengesang unterrichten können. Auch soll der Pfarrer mit der Gemeinde in Unterhandlung treten, daß diese Meßner aus dem Zehnten, oder den Kircheneinkünften, oder aus den Beisteuern der Pfarrangehörigen ihren Unterhalt bestreiten können.“ **)

§ 17.

Die Pflege des katholischen Schulwesens durch geistliche Genossenschaften.

1. Zur Hebung des katholischen Schulwesens während der Reformation trugen hauptsächlich die geistlichen Genossenschaften bei. Am meisten ließ sich der Jesuitenorden das Schulwesen angelegen sein; aber er befaßte sich vorzugsweise mit den gelehrten

*) Schmidt, Gesch. der Pädagogik. Bd. III. S. 210.

**) Vergl. Rolfus, pädag. Realencyclopädie. Bd. III. S. 592.

oder höheren Schulen, weniger mit den Volksschulen, wiewohl er hie und da auch Armenschulen errichtete. Dagegen erwarb sich der sogenannte Piaristenorden große Verdienste um das Volksschulwesen, namentlich um den Elementarunterricht der ärmeren Jugend. Der Piaristenorden wurde von dem spanischen Geistlichen Kalasanz, (geb. im Jahre 1556), gegründet, und zwar zu dem besonderen Zweck, die älteren Kinder unentgeldlich zu unterrichten, woher auch der Name Piaristenorden, d. h. Orden frommer Schulen (ordo piarum Scolarum). Indem der Orden die Knaben im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtete, sowie in der christlichen Religion, versah er zugleich die ärmeren Kinder mit den nöthigen Büchern und sonstigen Lehrmitteln, die sie in ihrer Armuth nicht anschaffen konnten. Der Orden breitete sich hauptsächlich in Oesterreich, Italien und Ungarn aus, und obgleich er später auch lateinische Schulen errichtete, blieb doch sein Hauptaugenmerk auf die Unterweisung der armen Kinder gerichtet.*)

2. Zu Ausgang des 17. Jahrhunderts gründete der französische Geistliche de la Salle, geb. 1651, den sogenannten Orden „der Schulbrüder" oder die Genossenschaft der christlichen Schulen. Diese Genossenschaft besteht zwar nur aus weltlichen Lehrern, hat aber eine klösterliche Einrichtung, indem die Brüder die 3 Ordensgelübde auf je 3 Jahre ablegen.**) Dieser Orden befaßt sich ausschließlich nur mit dem Volksschulwesen, und weil sich die Mitglieder nicht mit gelehrten Studien und den alten Sprachen abgaben, erhielten sie spottweise den Namen: unwissende Brüder (Frères ignorantins). Der Orden fand hauptsächlich in Frankreich und in neuerer Zeit auch in Belgien Eingang. Eine besondere Eigenthümlichkeit der Unterrichtsweise bei den Schulbrüdern besteht darin, daß, während der Lehrer die eine Abtheilung vornimmt, er die andere durch geübtere Schüler unterrichten läßt. Auch bedienen sich die Schulbrüder, um die Ordnung und Sitte aufrecht zu erhalten, gewisser Zeichen oder Signale, die sie vermittelst eines dazu eingerichteten Instruments ausdrücken, oder sie weisen auf die Sprüche hin, die in jedem Schulzimmer auf Wandtafeln angebracht sind.

*) Vergl. Raumer, Gesch. der Pädag. B. I. S. 300—315.

**) Die drei Gelübde a) der Armuth, b) der Keuschheit, c) des Gehorsams unter einem geistlichen Oberen.

3. Auch für den Unterricht der weiblichen Jugend wurden schon zu Anfang der Reformation geistliche Genossenschaften in der katholischen Kirche gegründet. Hierher gehört vor Allem die „Schwesterschaft der Ursulinerinnen", die im Jahre 1535 von der Angela Merici in Brescia gegründet wurde und sich bald in allen Ländern Europas ausbreitete. Eben so widmeten sich die sogenannten „Englischen Fräulein" der Erziehung der weiblichen Jugend, zunächst aber nur für die höheren Stände. Das Institut wurde von der Engländerin Maria Ward, geb. 1585 in Woolwich, gegründet, woher auch der Name „englische Fräulein". Wie mit den Schulen der Ursulinerinnen, so sind auch mit denen der englischen Fräulein Pensionate und höhere Töchterschulen verbunden. Zu diesen Genossenschaften kamen später noch verschiedene fromme Vereine von sogenannten Schulschwestern, die sich besonders der Erziehung der ärmeren weiblichen Jugend, namentauf dem Lande, widmeten.

§ 18.

Die Küster — die gewöhnlichen Schulmeister dieser Zeit.

1. Das Schulamt wurde in den Zeiten der Reformation gewöhnlich dem Kirchendiener übertragen, der dem Pfarrer beim Gottesdienst behülflich war. Er hieß Kirchner, weil er bei den kirchlichen Verrichtungen dem Pfarrer an die Hand gehen mußte, oder Glöckner, weil er das Läuten der Glocken zu besorgen hatte, oder Küster, (custos — Wächter), weil ihm die Aufbewahrung der hl. Gefäße und sonstiger Kirchengeräthschaften anvertraut war, oder Meßner, so genannt nach seinen Verrichtungen bei der Feier der hl. Messe.

2. Wir ersehen dieses aus den Kirchenordnungen der damaligen Zeit. So heißt es in der lübeck'schen Kirchenordnung vom Jahre 1538: „Die Küster auf den Dörfern, wo keine Schulen sind, sollen des Sonntag Mittags die Kinder zusammenfordern und ihnen den kleinen Katechismus Luthers langsam und verständlich vorlesen, damit die Jugend nicht versäumt werde." Und einer der sächsischen Generalartikel vom Jahre 1557 lautet: Die Dorfküster sollen verflichtet sein, alle Sonntag Nachmittags und in der Woche auf einen gewöhnlichen Tag die Kinder den Katechismus und die deutschen christlichen Gesänge mit Fleiß und deutlich

zu lehren und nomals wieder zu überhören. Allmählich wurde dem Küster auch das Schulhalten für die Wochentage zur Pflicht gemacht: weßhalb man auch bei den Kirchenvisitationen ihm die Frage vorzulegen pflegte, ob er das Schulamt nach Vorschrift besorge. Dasselbe finden wir in der katholischen Kirche, wo entweder der Kaplan, oder der Meßner die Schule zu besorgen hatten.

3. Auf solche Weise wurde der Küster zum Schulmeister, eine Benennung, die jedoch erst seit Mitte des 17. Jahrhunderts allgemein wurde. Das neue Amt war indessen nichts anderes, als eine Erweiterung des Kirchendieneramtes. Das Küsteramt war das Haupt-, das Schulamt ein Nebenamt und zwar nicht blos nach Ursprung und Würde, sondern auch in Betreff des Einkommens; denn es floß hauptsächlich aus dem Kirchenvermögen, und es kam nur noch ein kleines Schulgeld hinzu. Und weil das Schulamt aus dem Bedürfnisse des kirchlichen Lebens entsprungen war, so konnte es ohne das Amt des Pfarrers nicht gedacht werden. Das Pfarramt war die eigentliche Lebenswurzel, aus der das Amt des Schulmeisters als natürliche Frucht derselben hervorgetrieben wurde.*)

§ 19.

Besonders angestellte Lehrer, der Name „Schulmeister".

1. Außer den Küstern gab es schon zu Ausgang des 16. Jahrhunderts besonders angestellte Volksschullehrer, die aber gewöhnlich nur auf eine bestimmte Zeit und gegen vierteljährige Kündigung angestellt wurden. Man nannte sie zum Unterschied von den Küstern „Schulmeister". Der Name „Scolemeester" = Schulmeister, d. h. Meister der Schule, war schon vor der Reformation gebräuchlich, am häufigsten in Braunschweig und Hannover. Es war ein Ehrentitel, der gewöhnlich dem ersten Lehrer an Stadtschulen beigelegt wurde und dieselbe Bedeutung hatte, wie der später in Aufnahme gekommene Titel „Rector". Gegen Ende des 16. Jahrhunderts wurde der Titel „Schulmeister" allmählig jenen Volksschullehrern beigelegt, welche keine Küster waren, bis er zuletzt, und zwar schon um die die Mitte des 17. Jahrhunderts, allgemein in Gebrauch kam. Auch Pestalozzi nahm diesen Titel

*) Vergl. Heppe, deutsches Volksschulwesen. I. Bd. S. 29. Schmidt Geschichte der Pädagogik. Bd. III. S. 167.

für sich in Anspruch, indem er in seinem Buche „Wie Gertrud ihre Kinder unterrichtet" über seinen Aufenthalt in Stanz schreibt: „Jetzt drängte es mich, Schulmeister zu werden."*)

2. Die Besoldung dieser Schulmeister war sehr geringe und belief sich höchstens auf 60—80 Mark jährlich, so daß ein Handwerk oder der Feldbau den Lehrer mit ernähren mußte. Aus Mangel an tüchtigen Leuten wurden in der Regel Handwerker und Arbeitsleute zu dem Schulamte berufen, welchen dann erlaubt wurde, ihr Handwerk außer der Schulzeit zu treiben. Manchmal geschah es auch, daß solche Lehrer ihr Handwerk neben dem Unterrichte fortrieben. Oft nahmen sie auch zu unschicklichen Nebenbeschäftigungen ihre Zuflucht, weßhalb in manchen Kirchenordnungen verboten wurde, Branntweinschenken zu halten, bei den Hochzeiten aufzuspielen 2c. Und weil solche Leute nicht immer die besten Sitten in die Schule brachten, so mußte in der Kirchenordnung durch besondere Vorschriften gegen sie eingeschritten werden. So z. B. wurde in der hannöver'schen Kirchenordnung 1581 geboten, daß sie sich „der unförmlichen landsknechtischen Tracht enthalten sollen"; auch heißt es darin: „Der Schulmeister soll sich nicht gegen seinen Pastor auflehnen, nicht trotzig und muthwillig oder sonst ein ärgerlicher Mensch sein."

3. In kleineren, unvermöglichen Orten kam es häufig vor, daß der Schulmeister bei den Bürgern des Orts der Reihe nach in Kost und Wohnung treten mußte. Wie traurig noch im 17. Jahrhundert die äußere Stellung des Lehrers war, zeigt ein herzoglich württembergisches Rescript von 1652, welches befiehlt, daß die Schulmeister fortan nicht wie gemeine Bauerknechte um ihren Dienst nachzusuchen haben und von den Gemeinden nicht willkürlich entlassen werden dürfen. Nicht besser war es mit den Schullokalen bestellt. In den wenigsten Dorfschaften gab es damals eigene Schulhäuser. Die Schule wurde gewöhnlich in Privatwohnungen oder in der Wohnung des Lehrers abgehalten, oft in

*) Die unwürdige Stellung der Lehrer hatte später zur Folge, daß sich dem früher so ehrenvollen Titel „Schulmeister" ein mißliebiger Beigeschmack anhängte: es erging ihm wie dem mittelalterlichen Namen „paphe", der anfangs ein Ehrentitel für den Geistlichen war; wie denn auch der Weltweise, Plato, vom bekannten Mystiker Tauler der „grosse paphe", d. h. der große Theologe genannt wurde.

elenden Hütten, in denen die Schulkinder enge eingepfercht, mit der Familie des Schulmeisters beisammen waren.*)

§ 20.

Schuleinrichtung und Schulbücher im 16. Jahrhundert.

1. Die Schuleinrichtung und Unterrichtsweise im 16. und 17. Jahrhundert war in den Volksschulen noch sehr mangelhaft. In Städten wurde der Unterricht auch im Sommer ertheilt; in Dörfern jedoch nur im Winter, weil im Sommer der Schulmeister und die Schulkinder auf dem Felde nützlichere Beschäftigungen zu haben glaubten. Die Aufnahmezeit der Schüler war sehr verschieden. An manchen Orten wurden die Kinder schon im 5. Lebensjahre in die Schule geschickt, wogegen sie im 11. oder 12. Lebensjahre wieder austraten. Was die Schulordnung betrifft, so setzten sich die Schüler meist eben so regellos, wie sie gekommen waren, neben einander, und das ganze Geschäft des Lehrers bestand darin, daß er die Kinder eines um das andere hervortreten und einzeln aufsagen ließ. Allmählig aber gingen die Fürsten daran, das Schulwesen durch besondere Verordnungen zu regeln. Zuerst kam in Württemberg eine gewisse Schulordnung zu Stande. Sie ist in der Kirchenordnung des Herzogs Christoph von Württemberg v. J. 1559 ausgesprochen und enthält bereits mehrere Bestimmungen über die Eintheilung der Schüler, Trennung der Knaben und Mädchen und von der Art und Weise des Unterrichts. Unter anderem heißt es darin: der Lehrer soll die Kinder in drei Häuflein theilen. In das erste kommen die, welche anfangen zu buchstabiren; in das zweite, die anfangen zu syllabiren; in das dritte, die anfangen zu lesen und zu schreiben.

2. Hiernach zerfiel die Schule in drei Klassen: In die buchstabirende, syllabirende, und in lesende und schreibende Klasse. Ferner heißt es in dieser Schulordnung: „Jedes Häuflein soll wieder in mehrere Rotten getheilt werden, damit die sich gleichstehenden Schüler zusammen kommen und dadurch zum Fleiß angereizt werden, auch dem Schulmeister die Arbeit erleichtert werde. Was das Lesenlernen betrifft, so soll darauf gesehen werden, daß die Kinder die Silben deutlich aussprechen, die Wörter silbenweise verständig lesen und die letzten Silben nicht verschlucken. Erst

*) Schmidt, Geschichte der Pädagogik. Bd. III. S. 172.

wenn die Kinder gut lesen können, sollen sie zum Schreiben angeführt werden, wobei der Lehrer den Kindern bisweilen die Hand führen soll, um die rechte Form der Buchstaben zu bekommen".

3. Die Schulbücher, welche damals üblich waren, bestanden in Katechismus, Gesangbuch und einer Fibel, neben denen in den protestantischen Schulen noch ein Psalm- oder Spruchbüchlein gebräuchlich war. Dies bestand aus einer Sammlung von biblischen Sprüchen, vom Rector Trotzendorf verfaßt.*) Die gewöhnliche Fibel vom 16. Jahrhundert war in der protestantischen Schule ein Büchlein von Luther, der Kinder Handbüchlein genannt, welches das Vaterunser, den Glauben und die Gebote enthielt. Ein anderes Lesebuch für die Elementarklassen erschien im Jahre 1526 unter dem Titel: „Der Laien-Biblia". Es enthält erstens das Alphabet und zwar die Vocale und Consonanten besonders; zweitens den Glauben und die Gebote mit einer Auslegung; drittens die Ziffern von 1 bis 1000; viertens Titulaturen zu Briefen. Auch gab schon im Jahre 1520 ein gewisser Ikelsamer, Rector zu Rottenburg an der Tauber, ein methodisches Lesebuch heraus unter dem Titel: „Von der rechten Weise lesen zu lernen, auch deutsche Grammatika genannt, woraus einer von ihm selbst mag lesen lernen." Dieser Lehrer hat damals bereits auf die Lautirmethode hingewiesen, d. h. wie man das Lesen ohne Buchstabiren erlernen kann.

§ 21.

Schulaufsicht und Schulzucht.

1. Die Aufsicht über die Volksschulen war damals den Pfarrern anvertraut. Insbesondere verlangt die württembergische Kirchenordnung vom Jahre 1559, daß die Pfarrer alle 8 oder 14 Tage unversehens in die Schule kommen sollen, um zu sehen, wie es der Schulmeister mit Lehre und Disciplin halte. Auch soll er etliche Schüler im Lesen, im Syllabiren und Schreiben examiniren. Das Nämliche verlangt die kursächsische Schulordnung vom Jahre 1550.

---

* Von diesem Rector Trotzendorf heißt es: „er habe beim Pfarrer lesen, beim Küster etwas schreiben gelernt, wobei er die innere Rinde von Birken statt des Papiers, ein Schilfrohr statt der Feder, und Kienrußwasser statt der Tinte gebrauchte." Vergl. Heppe I. Bd. S. 34.

2. Die Zucht in den Volksschulen war beiläufig dieselbe, wie in den lateinischen Schulen, in der Regel sehr hart und strenge. Die gewöhnlichen Erziehungsmittel waren körperliche Züchtigung, Hunger und Beschimpfungen. Eine Hauptrolle spielte die Ruthe; sie wurde von der Schuljugend so sehr respectirt, daß sie geradezu für das Symbol der Schule galt. Schon die uralten Gebräuche, welche in den Schulen heimisch waren, weisen darauf hin, daß die Ruthe für die Schule dieselbe Bedeutung hatte, wie die Fahne für das Kriegsvolk, oder das Scepter des Monarchen für die Unterthanen. Der Präceptor in den lateinischen Schulen wurde gewöhnlich durch Ueberreichung der Ruthe im Angesichte der Schuljugend feierlich in sein Amt eingesetzt. Aehnlich geschah es auch in der deutschen Schule; wie wir aus einer Stelle bei Gailer von Kaisersberg ersehen, mußten straffällig gewordene Schüler die Ruthe küssen und bei ihr, als dem Hort der Schule, Besserung geloben.*)

3. Oftmals kamen aber barbarische Mißhandlungen in den Schulen vor, weßhalb beinahe alle Schulordnungen der damaligen Zeit gegen diesen Unfug einschreiten und den Schulhaltern zur Pflicht machen mußten, sich der herkömmlichen, ganz unmenschlichen Disciplin zu enthalten. Insbesondere geschah dies in der Eßlinger Kirchenverordnung vom Jahre 1548, worin verfügt wurde, der Lehrer solle seine Schüler nicht an den Kopf schlagen, keine Stöcke und Kolben zur Züchtigung brauchen. Auch den Lehrern in Basel wurde eingeschärft, sie sollten die Knaben nicht auf eine barbarische und henkerische Weise tractiren, ihnen nicht, wie es bisweilen vorgekommen, Löcher in den Kopf schlagen, nicht das Fleisch an den Fingern solchermaßen zerquetschen, daß das Blut an den Fingernägeln herausspritze, ihnen nicht Büschel Haare ausreißen, oder sie sogar mit Füßen treten. Aber allen diesen Schulordnungen zum Trotze fuhr man doch in vielen Schulen fort, die Kinder blutig zu mißhandeln und die Schulordnung durch Furcht und Schrecken herzustellen.

*) Die Stelle lautet: Wenn man ein Kind houwt, so muß es dann die ruoten küssen und sprechen: „liebe ruot, trute ruot, werestu nicht, ich thet niemer guot". (Liebe Ruth', traute Ruth', wärest du nicht, ich thät' nimmer gut.)

Dritte Periode.

Vom dreißigjährigen Kriege bis Pestalozzi.

§ 22.

Die Volksschule während des dreißigjährigen Krieges.

Die geringen Anfänge eines Volksschulwesens, welche der confessionelle Eifer ins Leben rief, wurden durch die Stürme des dreißigjährigen Krieges fast gänzlich vernichtet. Bei diesem unheilvollen Kriege hat die Volksschule unendlich gelitten. Mit den Dörfern waren zugleich die Schulen verschwunden. Die Küster waren zum Theil gestorben, theils verdorben und es war schwer, neue zu erwerben, welche lesen und schreiben konnten. Die übrige Volksmasse fühlte kein Bedürfniß nach Schulbildung, widerstrebte vielmehr in ihrer Barbarei und Rohheit dem Volksschulwesen. Auch hat die Schule durch die Vernichtung des allgemeinen Wohlstandes die Mittel zu ihrem Unterhalte eingebüßt, und da die Einrichtungen in Kirche und Staat völlig zerrüttet waren, so konnten weder die kirchlichen, noch die weltlichen Behörden dem Schulwesen ihre Fürsorge zuwenden. Sie hatten vielmehr vollauf zu thun, um die verwickelte Kirchen- und Staatsordnung wieder zu regeln. Doch gab der dreißigjährige Krieg Veranlassung, daß die Volksschule ein weiteres Gebiet erhielt. Da nämlich manche lateinischen Schulen in Städten und Flecken eingingen, so trat das Bedürfniß hervor, statt derselben deutsche Schulen zu gründen.

§ 23.

Die erste Schuleinrichtung nach dem dreißigjährigen Kriege.

1. Zuerst nach dem dreißigjährigen Kriege dachte man in dem Herzogthum Gotha daran, das Volksschulwesen durch besondere Verordnungen zu regeln. Schon während des Krieges entwarf der Herzog Ernst den Plan, in allen Gemeinden seines Landes ein geordnetes Schulwesen herzustellen und zugleich der Volksschule einen neuen Geist einzuhauchen. Zu dem Ende berief er einen der ausgezeichnetsten Schulmänner seiner Zeit, den Rektor Reyher, ins Land, und beauftragte ihn mit der Abfassung einer neuen Schulordnung und mehrerer Schulbücher. Unter Mitwirkung dieses Schulmannes gelang es dem Herzog, in seinem Lande ein Schulwesen herzustellen, welches anfangs der Gegenstand des Gespöttes war, bald aber allenthalben Nachahmung fand. Die hierauf bezüg-

liche Verordnung erschien unter dem Titel „Schulmethodus", d. h. Art und Weise, wie man die Knaben und Mägdlein in Dörfern und Städten nützlich unterrichten könne.

2. Dieser Methodus enthält in 13 Artikeln eine vollständige Organisation der Volksschule. Unter Anderem ist darin die Schulpflichtigkeit ausgesprochen, die Controlle über den Schulbesuch festgestellt, Lehrpläne und Schulgesetze eingeführt, der Unterricht nach methodischen Grundsätzen eingerichtet und die Schuldisciplin in humanem, christlichen Geiste geordnet. Insbesondere wurde darin verordnet, daß alle Knaben und Mägdlein mit vollendetem fünften Lebensjahre die Schule besuchen sollen. Diejenigen Eltern aber, welche ihre Kinder muthwillig oder aus Geiz von der Schule abhalten, sollen für jedes Versäumniß zum erstenmal mit einem Groschen, zum andernmal mit zwei Groschen, und zum drittenmal mit drei Groschen bestraft werden. Ferner wurde bestimmt, daß die Schule alle Tage in der Woche durch's ganze Jahr, mit Ausnahme Mitwochs und Samstags Nachmittags, sowie der Ferienzeit, gehalten werde. Die Schule soll in drei Klassen getheilt und die Resultate des Unterrichts in einem jährlichen Examen dargelegt werden. Als Unterrichtsgegenstände werden festgestellt: Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und Religion, dann die Wissenschaft von nützlichen Dingen, worunter Belehrungen über Pflanzen, Thiere, Naturerscheinungen, Heimaths- und Vaterlandskunde begriffen sind. Bei den Bestrafungen von Fehlern sollen die Ruthe und das Niederknieen angewendet werden.

3. Diese Schulordnung wurde bald auch in andern Ländern nachgeahmt; denn die später in Lüneburg, Hessen, Braunschweig und anderwärts erschienenen Schulordnungen enthalten beiläufig das Nämliche. So ward die gothaische Schuleinrichtung gleichsam zum Stamme, an welchen sich beinahe das ganze Volksschulwesen in Deutschland anlehnte, und es enthält die Grundzüge unseres heutigen Volksschulwesens. Außerdem war dieser Fürst bestrebt, durch Einrichtung von Schulvisitationen und durch Aufbesserung der Lehrergehalte das Gedeihen des Schulwesens zu fördern.*)

*) Die Lehrerbesoldungen wurden auf eine für die damalige Zeit ansehnliche Höhe von 50 fl. gebracht. Außerdem erhielt der Lehrer für zwei Personen Brotkorn und Getreide, Gartengewächse und Küchenspeisen, Holz und Wohnung, auch freien Tischtrunk.

Auch war er der erste, der den Plan faßte, eine Lehrerbildungsanstalt zu errichten, den er jedoch nicht mehr ausführen konnte.

§ 24.

Schulmänner während des dreißigjährigen Krieges

1. Nicht ohne Einfluß auf die Schuleinrichtung im Herzogthum Gotha blieben die Bestrebungen zweier Schulmänner, die sogar während der Stürme des dreißigjährigen Kriegs sich die Verbesserung des Schulwesens zur Lebensaufgabe machten: es waren dies Ratich und Amos Comenius. Diese beiden Schulmänner haben sich ihr ganzes Leben hindurch abgerungen, um in die hergebrachte Schulpraxis eine Reform zu bringen. Obgleich ihre Reformbestrebungen zunächst auf die höheren Schulanstalten gerichtet waren, so blieben sie doch nicht ohne alle Wirkung auf das Unterrichtswesen in den Volksschulen.

2. Ihre Grundforderungen waren: 1. Pflege der Muttersprache; 2. Unterricht in den Realien; 3. bildende Methode. Insbesondere war ihr Streben gegen die Einseitigkeiten an den gelehrten Schulen gerichtet, die zu viel Gewicht auf die lateinische Sprache legten und die Muttersprache, sowie die Realien darüber vernachläßigten. Sie drangen daher darauf, daß der Unterricht in der deutschen Sprache, sowie in der Geschichte, Geographie und den Naturwissenschaften mehr gepflegt werde.*)

§ 25.

Ratich und seine Bestrebungen.

1. Ratich, auch Ratichius und Ratke genannt, geboren 1571, gestorben 1635, war zuerst in Augsburg und Frankfurt für die Schulreform thätig. Der Hauptschauplatz seiner pädagogischen Wirksamkeit war aber Anhalt-Köthen. In diesem Ländchen regierte damals ein Fürst, dem es um die Verbesserung des Schulwesens sehr zu thun war; dieser berief den damals in hohem Rufe gestandenen Ratich an seinen Hof und übertrug ihm die Reform des Schulwesens. Um den fehlerhaften Unterricht zu verdrängen, trat

---

*) Wie sehr damals die Muttersprache in den höheren Schulen vernachläßigt und die lateinische Sprache bevorzugt wurde, sehen wir unter anderem daraus, daß der bekannte Rektor Trotzendorf in Goldberg Strafe auf jedes Wort der Muttersprache setzte, das auf dem Spielplatze einem der Schüler entschlüpfte.

jetzt Ratich mit einer neuen Methode hervor, die er „Didaktika“ nannte, und wobei es insbesondere auf Verbesserung des Sprachunterrichts abgesehen war.

2. Die Verbesserung bestand hauptsächlich darin, daß man zuerst das Deutsche gründlich erlernen und dann erst zur lateinischen und griechischen Sprache übergehen solle. Beim Erlernen dieser Sprachen solle man nicht mit den grammatischen Regeln beginnen, sondern sogleich mit dem Lesen der betreffenden Schriftsteller vermittelst einer Uebersetzung, aus welcher dann erst die Regeln abgeleitet werden sollen, (ähnlich wie bei Jacotot und Hamilton). Ratich erntete hiemit anfangs wenig Beifall, vielmehr Spott und Hohn. Allmählig aber sah man die Zweckmäßigkeit mancher seiner Grundsätze ein und brachte sie in den höheren Schulen des Fürstenthums theilweise zur Anwendung.

3. Durch sein prahlerisches und eigensinniges Benehmen überwarf sich jedoch Ratich mit dem Fürsten Ludwig und sah sich im Jahre 1620 gezwungen, Köthen zu verlassen.*) Von da begab er sich nach Magdeburg, bald darauf nach Rudelstadt, wo er bis an sein Lebensende für die Schulreform thätig war. — Die Samenkörner der Wahrheit, die Ratich durch seine pädagogischen Grundsätze ausstreute, keimten fort und trugen in den darauf folgenden Zeiten manche guten Früchte. Hierher ist insbesondere der Vorschlag zu rechnen, das Lesen solle, damit es leichter erlernt werde, das Schreiben zu Hülfe nehmen. Dieser wichtige Grundsatz blieb lange Zeit unbeachtet, bis er endlich in der neueren Zeit durch Einführung der Schreiblesemethode seine Anwendung fand.

§ 26.

Amos Comenius, der Vater des Anschauungs-Unterrichts.

1. Was Ratich anstrebte, wurde durch Amos Comenius weiter entwickelt und praktischer ausgeführt (geboren 1592, gestorben 1671). Den Namen Comenius erhielt er von seiner Vaterstadt Comnia in Mähren. Dieser Schulmann gilt für den Vater des Anschauungs-Unterrichts. Nach seiner Idee sollte nämlich beim elementaren

*) Hofrath Krause fällt über Ratich ein sehr ungünstiges Urtheil, indem er ihn als Marktschreier und Schwindler hinstellt (vergl. Ratke im Lichte seiner Zeitgenossen, Leipzig, Dyck'sche Buchhandlung 1872.) Gewiß ist, daß Ratich von Eigensinn und Herrschsucht nicht frei war, sowie auch seine Begeisterung oftmals in politischen Eifer umschlug.

Unterrichte alles von der Anschauung ausgehen. Deßhalb drang er auf die Verbindung des Sprach-Unterrichts mit dem Sach- oder Real-Unterricht und suchte diesen durch Abbildungen zur erläutern oder zu veranschaulichen. Zu diesem Behufe verfaßte er das in ganz Europa berühmt gewordene Werk „Orbis pictus", d. h. die Welt in Bildern oder die gemalte Welt, erschienen zu Nürnberg 1657. In dem Buche werden Schilderungen und Beschreibungen von Gegenständen aus dem Bereiche der Natur, der Kunst, der Länder- und Völkerkunde durch Bilder veranschaulicht. Wenn nun auch dieses Bilderwerk den Fortschritten der neueren Zeit sehr mangelhaft erscheint und längst schon durch bessere Werke von Humboldt, Ritter, Schubert, Burmeister und andere weit überholt ist, so leistete es doch der damaligen Zeit vortreffliche Dienste und bahnte dem Anschauungs-Unterricht den Eingang in die Schule, der sich heute allerdings nicht auf bloße Abbildungen beschränkt, sondern die Naturgegenstände selbst zur Veranschaulichung des Unterrichts herbeizieht.

2. Auch über Lehrkunst und Erziehung schrieb Amos treffliche Werke, in denen er eine reiche Saat von Ideen ausstreute, die nicht nur mächtig anregend waren für seine Zeitgenossen, sondern auch tief eingreifend in den späteren Entwicklungsgang des Schulwesens. Hieher gehört insbesondere seine Scola materni gremii oder M u t t e r s c h u l e, worin er den Müttern und Erzieherinnen Anleitung gibt, wie sie ihr allertheuerstes Kleinod, die Kinder in den ersten sechs Jahren, ehe sie den Präceptoren übergeben werden, recht vernünftiglich auferziehen und üben sollen." Gleich Ratich verlangt Amos die Ausbildung der Muttersprache, bevor fremde Sprachen erlernt werden; und er that in dieser Beziehung den Ausspruch: „Eine fremde Sprache lernen wollen, bevor man der eigenen mächtig ist, heißt seinen Sohn im Reiten unterrichten wollen, ehe er gehen kann." Amos führte ein sehr bewegtes Leben und hielt sich abwechselnd in Böhmen, Ungarn und Polen auf. Am längsten verweilte er in letzterem Lande in der Stadt Lissa, wo er Vorsteher einer mährischen Brüdergemeinde war, die von Mähren auswandern mußte.*) Von Lissa begab sich Amos Co-

---

*) Die mährischen Brüder stammen von den alten H u s s i t e n ab. Sie wanderten im Jahre 1722 von Böhmen aus und ließen sich auf dem Gute des Grafen von Z i n z e n d o r f nieder. Dieser nahm manche Veränderungen

menius nach Frankfurt a. d. O. und später nach Amsterdam, wo er im Jahr 1671 als Privatmann starb.

§ 27.

Francke und Spener.

1. Ein schätzbarer Fortschritt wurde der deutschen Pädagogik durch Hermann Francke in Halle bereitet (1663—1727). Dieser Menschenfreund entfaltete eine wahrhaft staunenerregende Thätigkeit auf pädagogischem Gebiete und rief mehrere großartige Erziehungsanstalten ins Leben, worunter das Waisenhaus in Halle die berühmteste war. In dieser Anstalt wurden arme, verlassene Kinder in allem für das Leben Brauchbaren unterrichtet und erzogen. Allmählig aber erweiterte sich das Waisenhaus zu einer Erziehungsanstalt für Kinder des Adels und reichen Bürgerstandes und ward durch seine vortreffliche Einrichtung ein Muster für viele Waisenhäuser und Schulen in ganz Deutschland

2. Mit dem Waisenhaus verband Francke noch eine Art Lehrerseminar, ein sogenanntes Seminarium Präceptorum, bestehend aus Studenten der Theologie, welche im Hause freie Kost erhielten, wogegen sie täglich zwei Stunden Unterricht ertheilen mußten. Auf daß sie aber in Stand gesetzt wurden, den Unterricht zweckmäßig zu ertheilen, und daß durch den häufigen Wechsel der Studenten keine Störung in der Unterrichtsweise eintrat, so arbeitete Francke eine bis ins Einzelne gehende Instruktion für die verschiedenen Lehrfächer aus. Auch setzte er der Anstalt einen oder mehrere Inspektoren vor, die zwar selbst keinen Unterricht ertheilten, aber durch tägliche Beaufsichtigung des Unterrichts und daran geknüpfte Belehrung die genaue Ausführung der gegebenen Instruktion bewirken mußten. Auf solche Weise diente das Waisenhaus in Halle dazu, die jungen Theologen durch mancherlei Anweisung und Uebung für das Schulamt vorzubereiten. Dies war aber für das Schulwesen von großem Gewinn; denn durch die jungen Leute, welche an dem Waisenhause als Lehrer thätig waren, kam später, wenn sie in das öffentliche Lehramt traten, oder als Privatlehrer bei vornehmeren Familien eintraten, ein besserer Unterricht zu

in ihren religiösen Gebräuchen und Einrichtungen vor und ward ihr geistliches Oberhaupt. Die Niederlassung, früher Berthelsdorf genannt, heißt jetzt Herrnhut, weil am Hutberg gelegen

Stande. So war das Francke'sche Waisenhaus eine Art Pflanzschule oder Vorbereitungsanstalt für künftige Lehrer, und wenn es auch von den heutigen Schulseminarien himmelweit verschieden war, so gebührt doch seinem Gründer der Ruhm, auf die Nothwendigkeit besonderer Vorbereitungsanstalten für die Lehrerbildung aufmerksam gemacht zu haben.

3. An Francke ist noch insbesondere bemerkenswerth, daß er bei seinen Zöglingen sich nicht allein die Förderung des Wissens, sondern auch die Pflege der Religiosität angelegen sein ließ. Der vornehmste Zweck, den Franke bei seinen Anstalten in's Auge faßte, war nach seinen eigenen Worten, die Kinder vor allem zu einer lebendigen Erkenntniß Gottes und zu einem rechtschaffenen Christenthum anzuleiten. Da aber Francke zu großes Gewicht auf die äußerliche Frömmigkeit und Andachtsübungen legte, so erhielt er und seine Anhänger spottweise den Namen Pietisten; wie er denn auch mit seinem Lehrer Spener für den Vater des protestantischen Pietismus gilt.

§ 28.

Rousseau.

1. Einigen Einfluß auf die deutsche Pädagogik der nächsten Periode hatte der berühmte französische Schriftsteller Rousseau durch sein bekanntes Buch über Erziehung, „Emil" genannt. Dieses Werk, halb Lehrbuch, halb Roman, erschienen 1757, enthält die Erziehungsgeschichte eines Knaben von seiner Geburt bis zum Manne. Rousseau erklärt darin den Erziehungsgrundsätzen, wie sie damals in den höheren Ständen, besonders in Frankreich, zur Geltung kamen, den Krieg und legte gleichsam die Axt an die Wurzel der seitherigen Erziehungsmethode. Er wollte nämlich den nach seiner Meinung durchaus verderbten Zustand der Civilisation dadurch heilen, daß er im Emil das Recht der Natur bei der Erziehung geltend macht und die Menschheit wieder auf den Naturzustand zurückführen will. Darum beginnt das Buch mit dem Grundsatz: „Alles ist gut, wie es aus der Hand des Schöpfers hervorgeht und artet erst aus unter den Händen der Menschen." Ebenso that er den seltsamen Ausspruch: „Gehet in die Wälder und werdet Menschen!"

2. Hauptsächlich verwarf Rousseau alle Verzärtelung und Verkünstelung bei der Erziehung und drang auf körperliche Ab-

härtung. Emil soll sich ganz gegen die Unbilden der Witterung stählen, stets ohne Kopfbedeckung gehen, auf feuchtem Boden schlafen, sogar in erhitztem Zustande kaltes Wasser trinken. Ebenso verwirft er die medicinische Wissenschaft als eine der Menschheit verderbliche Kunst, welche nur die Uebel erzeugt, welche sie zu heilen vorgibt. Was den Unterricht betrifft, so soll er mit den Realkenntnissen anfangen und erst spät beginnen; denn die Bücher seien eine unselige Beschäftigung für die Kinder. Emil weiß daher im zwölften Jahre noch wenig, und was er weiß, hat er nicht aus Büchern geschöpft, sondern durch eigene Anschauung gewonnen, selbst gesehen, gehört, erlebt.

3. So verfiel Rousseau bei seinem Kampfe gegen die künstliche Erziehung in das entgegengesetzte Extrem der natürlichen Erziehung. Das Letztere ist aber ebenso verwerflich wie das Erstere. Schon der oberste Grundsatz Rousseaus, „daß Alles erst unter der Hand des Menschen ausarte“, ist falsch, weil er Natur und Kunst als feindliche Gegensätze hinstellt, anstatt daß er die wahre Kunst als Entwicklung der Natur hätte auffassen sollen; denn hiernach müßte ein sorgfältig gepflegter, gezweigter Baum weniger Werth haben, als ein wild aufwachsender, und ein schulgerechtes Pferd würde weniger taugen, als ein Roß, das nicht unter des Bereiters Händen gewesen. Obgleich das Buch viele Einseitigkeiten und Uebertreibungen enthält und eine ganz unpraktische, im Großen unmögliche Erziehung vorschlägt, so hat es doch auch manches Gute, indem es den Weg zur Einfachheit und Naturgemäßheit gezeigt hat. Göthe nennt daher auch den Emil das Naturevangelium der Erziehung.

4. In Frankreich brachte das Buch ungeheure Wirkung hervor. Noch nie hat ein Buch die Gelehrten und Ungelehrten, die Männer und Frauen so mächtig ergriffen, wie dieses. Demungeachtet wurde es auf obrigkeitlichen Befehl in Paris und Genf durch Henkershand verbrannt, weil es religionswidrige Grundsätze enthielt. In Deutschland hingegen fanden Rousseaus Grundsätze weniger Eingang. Die deutsche Pädagogik hat von ihnen nur das Princip der Naturgemäßheit und Humanität angenommen, insbesondere geschah dies von Basedow und Pestalozzi.

§ 29.

Basedow und die Schule der Philanthropen.

1. Bald nach dem siebenjährigen Kriege entstand in Deutschland eine neue pädagogische Schule, die sich zur Aufgabe machte, Rousseau's Grundsätze theilweise in der Welt zu verwirklichen. Die Vertreter dieser Schule nannten sich selbst Philanthropen, d. h. Menschenfreunde, indem sie der Welt mit großem Geräusche verkündigten, daß sie nur das allgemeine Menschenwohl befördern und die Uebel in der Welt durch eine von Grund aus verbesserte Erziehungsweise beseitigen wollten. Gleich Rousseau erklärten sie, der Zustand der damaligen Zeit sei ein durchaus verdorbener und verkehrter; überall, in Kirche und Staat, Familie und Schule, herrschte Verkehrtheit und Thorheit. Daran sei hauptsächlich die fehlerhafte Erziehung schuld. Damit nun diese Uebel von der Menschheit beseitigt, und die größtmögliche Glückseligkeit in die Welt verpflanzt werde, müsse in der Erziehung ein besserer Grund gelegt werden, auf welchem sich ein neues Geschlecht entwickeln könne.

2. Der Begründer und Hauptvertreter dieser Schule ist Bernhard Basedow (geboren 1723, gestorben 1790). Rousseaus Emil hat mächtig auf ihn eingewirkt, weßhalb er auch der deutsche Apostel Rousseaus genannt wird. Basedow erblickte die höchste Aufgabe der Erziehung darin, die Jugend zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten. Die Hauptgrundsätze seiner Erziehung bestehen hiernach in Folgendem: a) Die Jugend soll vor allem zur Humanität erzogen werden, oder dem sogenannten Weltbürgerthum, worunter diejenige Gesinnung zu verstehen ist, welche das allgemeine Menschenwohl zu befördern erstrebt und alle Menschen, ohne Unterschied der Religion und des Vaterlandes, des Ranges und der Geburt, mit Wohlwollen und Liebe umfaßt. b) Die Schule soll die Aufklärung und Verstandesbildung befördern und die Jugend vor Aberglauben, Vorurtheilen und thörichten Meinungen befreien. Dieses Bestreben wurde besonders durch den damals in Halle herrschenden Pietismus, sowie durch den noch sehr verbreiteten Hexenglauben und die Gespensterfurcht hervorgerufen. Ein Hauptmittel zur Beförderung der Aufklärung erblickt Basedow in der

Mittheilung von Realkenntnissen, wobei hauptsächlich auf das für das Leben Brauchbare und Nützliche Bedacht zu nehmen sei. c) Die Jugend soll vor allem zur Tugend und Glückseligkeit erzogen, d. h. mit Edelsinn und Begeisterung für das Gute und mit Frohsinn und Heiterkeit erfüllt werden. d) Insbesondere ist die körperliche Erziehung des Menschen ins Auge zu fassen, indem die Abhärtung des Körpers auch zur Stärkung des Geistes und zur Kräftigung des sittlichen Gefühls beitrage. Die Philanthropen ließen daher Schulunterricht und Handarbeiten auf einander folgen. Nach einer Sprachstunde z. B. ließen sie die Schüler Schreiner- und Papparbeiten und dergleichen vornehmen. e) Die Erziehung soll nur durch solche Belohnungen und Strafen unterstützt werden, welche auf das natürliche Ehrgefühl berechnet sind; körperliche Züchtigungen und Mißhandlungen seien verwerflich.

3. In diesen Grundsätzen stimmt Basedow mit Rousseau überein; dagegen weicht er entschieden darin von ihm ab, daß er die Jugend allzufrühe mit Büchergelehrsamkeit beschäftigt. — Basedow hat seine Grundsätze in mehreren Schriften verkündigt. Die berühmtesten sind das Methodenbuch für Väter und Mütter, Völker und Familien; sodann das Elementarwerk mit hundert Kupfern, dem Bilderwerk des Amos Comenius nachgebildet. Ueber dieses Werk fällt Göthe ein ungünstiges Urtheil, indem er von den Tafeln sagt: „sie seien wegen der planlosen Mannigfaltigkeit der Gegenstände höchst zerstreuend und verwirrend.“ (Schmidt, S. 554.)

§ 30.

Philanthropinum.

1. Um seine Erziehungsgrundsätze praktisch durchzuführen, gründete Basedow im Jahre 1774 zu Dessau eine Erziehungsanstalt, „Philanthropinum“ genannt. Diese Anstalt sollte eine Musterschule für ganz Europa werden und sogenannte Weltbürger heranbilden, d. h. es sollte darin die allgemeine Menschenbildung, ohne Rücksicht auf die bestimmte Confession oder den besondern Lebensberuf angestrebt werden. Anfangs wurde die Anstalt nur wenig besucht. Allmählig erhielt sie von allen Seiten Zuwachs und zählte in ihrer blühendsten Zeit an 60 Zöglinge aus allen Ländern Europas Basedow zog sich jedoch bald von der Leitung

der Anstalt zurück und überließ sie seinem seitherigen Mitarbeiter Wolke, bis sie im Jahre 1790 gänzlich in Zerfall gerieth.

2. Nach dem Muster des Dessauer Philanthropinums entstanden noch viele andere, und es gab fast keine große Stadt in Deutschland, wo nicht eine Anstalt zu treffen war mit der Aufschrift: „Hier ist ein Philanthropin". Die berühmtesten waren: das zu Schnepfenthal bei Gotha unter Salzmanns Leitung, welches sich am längsten erhielt; das von Trapp in Trittow bei Hamburg, wo auch der berühmte Jugendschriftsteller Campe thätig war, sodann das in Kolmar, vom Dichter Pfeffel gegründet, jenes zu Marschlins in Graubünden vom Grafen von Salis und das zu Heidesheim von Dr. Bahrdt, dem bekannten Wortführer der Aufklärung.

3. Basedow und seine Anhänger sind gleich Rousseau vom Vorwurf der Einseitigkeit und Uebertreibung nicht ganz freizusprechen, sowie auch bei ihren Unternehmungen viel Marktschreierei mit unterlief.*) Insbesondere ist bei ihrer Erziehungsmethode die einseitige Verstandesrichtung zu verwerfen, die den tiefen Inhalt des klassischen Alterthums, sowie des Christenthums zu gering achtete und über der Aufklärungssucht die religiöse Bildung vernachlässigte. Auch wurde auf das Nützlichkeitsinteresse zu viel Gewicht gelegt, so daß in Folge dessen in den philantropischen Anstalten ein altkluges Geschlecht heranwuchs, welches nur auf das für's irdische Wohlsein Nützliche und für's Leben Brauchbare bedacht war.**) Bei alledem aber erwarb sich Basedow das unbestreitbare Verdienst, daß er die Mängel der damaligen Erziehung schonungslos aufdeckte, welche die körperliche Ausbildung, sowie den Unterricht in der Muttersprache und den Realien vernachlässigte. Auch gebührt ihm der Ruhm, daß er mit gutem Erfolg gegen den todten Mechanismus in der Schule ankämpfte und den Unterricht in den neueren Sprachen anregte.

---

*) Deßhalb that auch der Dichter Herder den derben Ausspruch: „Dem Basedow möchte ich kein Kalb zur Erziehung anvertrauen, geschweige einen Menschen." Göthe's Wahrheit und Dichtung, 3 B., S. 117.

**) Campe z. B. schlug das Verdienst des Mannes, der den Kartoffelbau in Deutschland einführte und das Spinnrad erfand, höher an, als das des Dichters der Ilias und Odyssee.

§ 31.

Einrichtung und Eigenthümlichkeiten der Philanthropine.

Die Eigenthümlichkeiten der Philanthropine traten hauptsächlich in vier Punkten hervor: a) in der Pflege der körperlichen Bildung; b) in der Wahl der Unterrichtsgegenstände und der Methode ihrer Behandlung; c) in der Rücksichtnahme auf Verfeinerung der Sitten; d) in Abschaffung barbarischer Strafen und Anwendung zweckmäßiger Belohnungen.

1. Was den ersten Punkt, die Körperbildung, betrifft, so wurde sie erstrebt durch öftere Bewegung, durch körperliche Arbeit und Abhärtung, insbesondere durch Mäßigkeit im Essen. Im Philantropinum wurde nur wenig Fleisch genossen; dafür Brod, Milch, Gemüse und Vegetabilien. Keinen Zögling ließ man über eine halbe Stunde sitzen, keine Lection dauerte länger als eine halbe Stunde. Zwischen den einzelnen Lectionen hatten die Zöglinge Uebungen im Fechten und Tanzen, in Gesang und Musik, in Papp- und Schreinerarbeiten, oder eine Lection, wobei umhergehend unterrichtet wurde, z. B. in der Naturgeschichte oder in Kunstgegenständen. Ferner gewöhnte man die Schüler an solche Arbeiten, welche Körperkraft und Geschicklichkeit erfordern, weßhalb sich unter ihnen Handwerker, Gärtner, Ackerbauer und dergleichen fanden. Endlich führte man die Zöglinge im Sommer in Wälder, wo sie unter Zelten lebten, und lehrte sie Kälte und Wärme, schlechtes Lager und geringe Kost und allerlei Unbequemlichkeiten ertragen.

2. Eine andere Eigenthümlichkeit bezog sich auf die Lehrgegenstände und die Methode des Unterrichts. Von diesen sollten nämlich alle unnützen Dinge ausgeschlossen, um so mehr hingegen die gemeinnützigen, für das Leben brauchbaren Kenntnisse erlernt werden. Außer den alten und neueren Sprachen und den Realien wurde daher auch Gesundheitslehre, Bewirthschaftung der Aecker und Wiesen, Anbau der Weinberge, Bienenzucht, Seidenbau und Waldkultur, überhaupt Alles erlernt, wodurch man sein väterliches Erbe erhalten und vermehren könne. Ebenso bekamen die Zöglinge angemessene Kenntnisse vom menschlichen Körper, von den wichtigsten Krankheiten, Arzneien und Giften. Ein eigenthümliches Verfahren beim Sprachunterricht bestand darin, daß

das Sprachliche immer mit dem Sachlichen verbunden wurde. Wenn man nämlich die Schüler in einer Sprache üben wollte, wählte man den Inhalt so, daß zugleich nützliche Wahrheiten erlernt wurden, so daß sie z. B. in derselben Zeit, wo sie die Sprache erlernten, zugleich in einem Realgegenstand Unterricht erhielten. Zur Uebung in den fremden Sprachen gebrauchte man bisweilen Spiele, namentlich die sogenannten Commandirspiele, wobei die Zöglinge unter Commando und heiterem Spiel die Sprache erlernten. — Noch ist zu bemerken, daß an jedem Tage einerlei Sprache geredet werden mußte, z. B. Montag und Donnerstag Latein, Dienstag und Freitag Französisch, Mittwoch und Samstag Deutsch; nur am Sonntag war die Sprache dem Belieben anheimgegeben. Das größte Gewicht wurde aber auf die Muttersprache gelegt und daher den Lehrern und Schülern zur Pflicht gemacht, das Deutsche überall so rein wie möglich zu sprechen und Jeden, der einen Verstoß beging, zur Anzeige zu bringen, der dann mit 1 bis 3 Kreuzer bestraft wurde. Was den Religionsunterricht betrifft, so sollte er ohne Rücksicht auf die Confession, Secten und Parteien ertheilt und der Kirchenglaube für spätere Jahre vorbehalten werden. Die Zöglinge wurden daher nur im Allgemeinen mit der Erkenntniß Gottes, des Allvaters, und seiner Verehrung durch Rechtthun bekannt gemacht.

3 Ein besonderer Vorzug, der den philantropischen Anstalten nachgerühmt wurde, bestand in der Verfeinerung der Sitten. Die Zöglinge sollten nicht nur von sittlichen Fehlern und Gebrechen, üblen Angewöhnungen und schlechten Neigungen geheilt und zur Menschenliebe und Gottesfurcht herangebildet werden, sondern auch zur Wohlanständigkeit, Höflichkeit und Artigkeit im gesellschaftlichen Verkehr. Man verstand hierunter die Verschönerung des Aeußern in Gang und Haltung, in Manieren und Geberden. Dies Alles sollte so beschaffen sein, wie es in der feinen, vornehmen Welt üblich ist und gebilligt wird. Um dies zu erreichen, wurden öfters Visiten und Gesellschaften in vornehmen Familien angeordnet, zu welchen die Schüler Zutritt erhielten, um die feine Lebensart kennen zu lernen. Auch wurden die Zöglinge mit allerlei wahren und erdichteten Aufträgen an feingebildete Personen geschickt, denen sie Gesellschaft leisten mußten, um sich in der Artigkeit und Höf-

lichkeit zu üben. Bei solchen Anlässen wurde alles an den Zöglingen gemustert, das Schöne belobt, das Häßliche getadelt.

4 Was die Strafen und Belohnungen betrifft, so sollten nur solche zu Hülfe gerufen werden, welche einen vortheilhaften Einfluß auf die Veredlung des Gemüths haben. Den philanthropischen Strafen war es eigen, daß sie nie in das Harte und Knechtische verfielen, was die gewöhnlichen Schulstrafen der damaligen Zeit an sich hatten. Alle körperlichen Züchtigungen: Ohrfeigen, Schläge und dergleichen waren ausgeschlossen. Die gewöhnlichsten Strafen waren Geldbußen, Schildwachstehen, zeitweise Ausschließung von der Gemeinschaft, besonders aber das Karrenschieben und das öffentliche Ausrufen der Schuldigen und ihrer Vergehen, wobei die Zuschauer „Pfui" riefen. Als Belohnungen wurden Orden, Ehrentafeln, Ehrenkreuze, z. B. der Orden des Verdienstes, die Ehrentafel des Fleißes und dergleichen eingeführt. Diese Belohnungen und Strafen wurden durch ein besonderes Gericht zuerkannt, das sowohl aus Lehrern, wie aus Zöglingen bestand. — Um endlich das Werk der Erziehung zu vollenden, sollte in der Anstalt noch besonders darauf Bedacht genommen werden, daß ein frischer, munterer und fröhlicher Sinn in den Zöglingen erweckt und eine durch das ganze Leben dauernde Heiterkeit in ihr Gemüth gepflanzt werde.

§ 32.

Das Volksschulwesen um die Mitte des 18. Jahrhunderts.

1. Obgleich im 17. und 18. Jahrhundert viele treffliche Schulmänner für die Hebung des Schulwesens thätig waren, und obgleich Fürsten und Regierungen sich es angelegen sein ließen, das Schulwesen durch zweckmäßige Verordnungen zu regeln, so befand sich doch um die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts das Schulwesen im größten Theile von Deutschland noch auf einer sehr niederen Stufe. Die meisten Schulen sahen gegen die Mitte des vorigen Jahrhunderts noch gerade so aus, wie sie hundert Jahre früher ausgesehen hatten. An diesem traurigen Zustande war nicht allein die armselige Stellung der Lehrer schuld, sondern auch die Abneigung des Landvolks und die Vorurtheile der höheren Stände, namentlich mancher Mitglieder des Landadels. Diese befürchteten nämlich, daß am Ende die Folgsamkeit der

Bauern und Hintersaßen aufhören werde, wenn sie zu klug und verständig würden.*) Aber auch das Landvolk widerstrebte noch häufig den Verbesserungen im Schulwesen und zwar schon aus dem Grunde, weil die Einführung einer neuen Schulordnung in der Regel auch neue Geldopfer verlangte, oder eine Beschränkung der althergebrachten Willkür zur Folge hatte.

2. Eine Hauptursache des traurigen Zustandes der Volksschule lag aber in der niederen Bildung und Stellung der damaligen Schullehrer. Da es zu jener Zeit noch keine eigentlichen Lehrerbildungsanstalten gab, so nahmen außer den Küstern und Kaplänen nur Handwerker, Schreiber, ausgediente Soldaten oder verdorbene Studenten zum Schulhalten ihre Zuflucht, die in der Regel sehr unwissend waren und nur der Form wegen eine leichte Prüfung vor dem Pfarrer zu bestehen hatten. In Ermangelung eines genügenden Einkommens (es belief sich selten höher als 80 Mark) mußten sie ein Nebengeschäft betreiben, wobei sie die Schule nur als einen Nothbehelf, das Handwerk und die Landwirthschaft hingegen als die Hauptsache ansahen, und leider nur zu oft ansehen mußten, wenn sie nicht verhungern wollten. Daher wurden sie gewöhnlich von den Bauern mit Geringschätzung behandelt und mußten bei Hochzeiten und Kindstaufen aufspielen, die Speisen auftragen, die Gesellschaft unterhalten u. dgl. In manchen Dorfschaften mußte der Lehrer bei den Bauern der Reihe nach Kost und Wohnung nehmen, oder wohl gar im Sommer das Vieh hüten, oder als Taglöhner auf Bauernhöfen sich verdingen. Nur in Württemberg standen die Schullehrer nicht selten in besserem Ansehen, da sie in der Regel zugleich Schultheiße waren. Auch da, wo der Lehrer zugleich Küster war, gestaltete sich seine Lage günstiger; aber das Schulamt war Nebensache, das Küsteramt das Hauptamt. — Wie unter solchen Umständen der Unterricht in den Schulen beschaffen war, kann man sich leicht denken; bei einem jährlichen Einkommen von 80 *M.* darf man nach den Leistungen des Lehrers nicht fragen.

---

*) Noch im 19. Jahrhundert dachte man in republikanischen Staaten von Amerika nicht besser, indem man den Sklaven das Lesen- und Schreibenlernen untersagte.

3. Ein anderer Grund des geringen Gedeihens der Volksschule lag darin, daß die Schulpflichtigkeit noch nicht überall zur Geltung gelangt war. Zwar hat schon Luther den Schulzwang empfohlen, und in dem bekannten Schulmethodus des Herzogs Ernst von Gotha ist derselbe gesetzlich ausgesprochen: ja, schon vor der Reformation finden wir in manchen Orten, z. B. in Bigge, den Schulzwang eingeführt. Demungeachtet war die Schulpflichtigkeit noch in der Mitte des vorigen Jahrhunderts nicht in allen deutschen Ländern vorgeschrieben. Ohnehin pflegte man auf dem Lande nur im Winter Schule zu halten, während im Sommer Lehrer und Schüler sich nützlichere Beschäftigung auf dem Felde machten. Hohe Anforderungen an die Schule konnten unter solchen Umständen nicht gemacht werden. Was den Unterricht betrifft, so war in den meisten Schulen von methodischem Verfahren, Eintheilung der Schüler in Klassen, gemeinsamen Lehrbüchern nicht die Rede. Der ganze Unterricht bestand in mechanischem Abhören, indem der Lehrer jeweils ein Kind um das andere zu sich herausnahm und sich einige Zeit mit ihm beschäftigte, während die übrigen müssig dasaßen, oder hinter dem Rücken des Lehrers sich in den Haaren lagen.*) Insbesondere war es mit der Schulordnung und Handhabung der Zucht in den meisten Schulen schlecht bestellt; regellos wie sie kamen, setzten sich die Schulkinder zusammen und machten durch ihre Unruhe und lärmende Thätigkeit dem Lehrer viel zu schaffen Die rohen Ausschreitungen der Kinder riefen nicht selten ein barbarisches Einschreiten von Seiten der Lehrer hervor: die gewöhnlichen Zuchtmittel waren Stöcke, Kolben, Daumschrauben, Knieen auf Erbsen u. dgl. Obgleich die vorhandenen Schulordnungen grobe Mißhandlungen der Schüler untersagten, so kam es doch häufig vor, daß die Lehrer ihre Schüler barbarisch tractirten, ihnen Löcher in den Kopf schlugen, sie mit Füßen traten, das Fleisch an den Fingern solchermaßen

*) Auch mit dem Unterricht in den höheren Ständen scheint es damals nicht besser bestellt gewesen zu sein; wie Rabener satyrisch sagt, war es noch im vorigen Jahrhundert in vornehmen Familien üblich, sich einen Hauslehrer zu suchen, der im Stande wäre, den gnädigen Herrn zu rasiren, die gnädige Frau zu frisiren, die gnädigen Hunde zu dressiren, die gnädigen Pferde zu kutschiren und nebenbei auch die gnädigen Kinder zu informiren.

zerquetschten, daß das Blut an den Nägeln herausspritzte. Die erzieherischen Grundsätze der damaligen Lehrer ließen sich überhaupt in die Worte „Prügeln“ und „Hungern“ zusammenfassen.

4. Hiermit übereinstimmend waren auch die Schullokale; in den wenigsten Dorfschaften gab es damals eigene Schulhäuser; die Schule wurde gewöhnlich in Privatwohnungen oder in der Wohnung des Lehrers abgehalten, oft in elenden Hütten, in denen die Schulkinder enge eingepfercht mit der Familie des Lehrers beisammen waren. An Eleganz, architectonische Formen und entsprechende Einrichtung im Innern durfte man damals bei einem Schulhause nicht denken. Und hätte je einmal eine Gemeinde sich beigehen lassen, Außergewöhnliches anzustreben, so wäre ohne Zweifel von oben her der Bauplan in's „Nüchterne“ und „Einfache“ corrigirt worden. Denn selbst in den höheren Regionen hatte man damals bezüglich der Schulhäuser eine Anschauung, für welche Schiller's Geßler den rechten Ausdruck fand: „Ich will nicht, daß sich der Bauer solche Häuser baut.“ — So war das Schulwesen beschaffen, als die beiden Menschenfreunde Rochow und Felbiger ihre reformatorische Thätigkeit begannen.

§ 33.

Rochow.

1. Während die Reformbestrebungen der vorgenannten Pädagogen vorzugsweise auf die höheren Schulanstalten und die allgemeinen Erziehungsgrundsätze gerichtet waren, traten nunmehr zwei Männer hervor, die sich ausschließlich mit der Verbesserung des Volksschulwesens befaßten. Es sind dies Rochow und Felbiger, jener in der protestantischen, dieser in der katholischen Kirche thätig. Rochow widmete sich anfangs dem Militärstande und machte den siebenjährigen Krieg mit. In Folge erhaltener Wunden verließ er den Militärdienst und zog sich auf sein Landgut zu Reckahn bei Brandenburg zurück, wo er sich mit wissenschaftlichen Studien befaßte.

2. Den ersten Anstoß zu seiner pädagogischen Thätigkeit gab eine im Jahre 1771 entstandene Theuerung und Seuche, wobei alle zur Abhilfe des Elends von ihm ertheilten Rathschläge an der Unwissenheit und Hartnäckigkeit des Landvolks scheiterten.

Jetzt erkannte er, daß der Grund des Elends unter den niederen Volksklassen hauptsächlich in der vernachlässigten Erziehung liege, und daß es zur Hebung der materiellen Lage des Volks kein wirksameres Mittel gebe, als die Verbesserung des Schulwesens, und es stand bei ihm fest, daß wenn man erst das Volk zum Denken bringe, man es auch dazu bringe, über seine Lage nachzudenken und sich selbst zu helfen.

3. Rochow faßte daher den Entschluß, eine Verbesserung des Schulwesens einzuleiten. Den Anfang machte er auf seinem Landgute zu Reckahn, wo er selbst Unterricht ertheilte, unterstützt von einem tüchtigen Lehrer. Auch verfaßte er ein Lesebuch für die Volksschule unter dem Titel „Kinderfreund", bestehend aus kleinen Erzählungen belehrenden und gemüthlichen Inhalts. Nach dem Muster der Schule zu Reckan errichtete Rochow auf eigene Kosten noch mehrere andere und warf seinen Lehrern einen für die damalige Zeit ansehnlichen Gehalt von 120 bis 130 Thalern aus.

§ 34.

Rochow's Unterrichts-Methode.

1. Der oberste Grundsatz, von welchem Rochow ausging, war: „Nur das Verständniß dessen, was gelehrt wird, macht den Unterricht nützlich." Deßhalb führte er statt des seither bloßen Abhörens, die sogenannte sokratisch-katechetische Methode ein, d. h. gegenseitige Unterredung durch Fragen und Antworten. Außerdem nahm er in seinen Unterrichtsplan sogenannte Denkübungen auf zur Bildung des Verstandes und der Sprache, welche an die Lesestücke des Kinderfreundes geknüpft wurden. Als Hauptregeln für den Unterricht in den oberen Klassen galt der Grundsatz, daß, wo thunlich, immer mehrere Lehrzwecke mit einanden verbunden und auf solche Weise in mehreren Lehrgegenständen zugleich unterrichtet werde. So z. B. wurde bei den Leseübungen zugleich Rechtschreiben, Naturkunde und Religion gelehrt. Zur Uebung in der Orthographie in den oberen Klassen ließ Rochow fehlerhafte Sätze und Wörter an die Tafel schreiben, um sie von den Schülern verbessern zu lassen, und zwar mußten zuerst die orthographischen und dann die sprachlichen Verstöße gesucht werden.

2. Bezüglich des Elementar-Unterrichts verlangt Rochow, daß

er so anschaulich und angenehm wie möglich gemacht werde. Der Lehrer fange daher nicht sogleich mit dem Bücher-Unterricht an, sondern unterhalte die Kinder durch leichte, angemessene Gespräche über allerlei ihnen bekannte Gegenstände. Hieran erst soll sich die Anleitung zum Lesen und Rechnen anreihen. Beim Lesen fing man mit den Vokalen an, reihte hieran die Doppellaute und ließ dann die Consonanten folgen. Zum Schreiben kamen die Kinder erst, wenn sie lesen konnten, weil das allzufrühe Schreiben, bevor die Hand hinlängliche Kraft und Fertigkeit hat, mehr schädlich als nützlich sei. Hiebei zeichnete der Lehrer den Schülern zuerst die einfachsten Grundstriche mit Bleistift vor und ließ sie diese durch die Feder nachbilden. Die erste Uebung im Rechnen bestand im Zählen sichtbarer Dinge, z. B. der Finger des Kindes und dergleichen. Hierauf lehrte man sie von 1 bis 100 vor- und rückwärts zählen. Nun erst wurden die Kinder mit den Ziffern bekannt gemacht. Die Rechnungen aber wurden nie in unbenannten, sondern in benannten Zahlen angesetzt und die Aufgaben stets von den alltäglichen Beschäftigungen hergenommen.

3. Was die Bestrafungen und Belohnungen betrifft, so wandte man sie nur selten an. Körperliche Züchtigungen kamen nur zur Anwendung bei Diebstahl und Betrug, Widersetzlichkeit, Hartnäckigkeit und Abläugnung.

4. Rochow's Schulreform rief nicht nur an zahlreichen Orten Nacheiferung hervor, sondern brachte überhaupt in die ganze protestantische Volksschule neues Leben und eine mehr volksthümliche Richtung. Dies zeigte sich sowohl in Auswahl der Lehrgegenstände, wie in der Methode des Unterrichts. Es traten nämlich als neue Lehrgegenstände in der Volksschule zu den früheren hinzu: deutscher Sprach-Unterricht als Anleitung zum richtigen Sprechen und Schreiben, sowie zur Fertigkeit im schriftlichen Ausdruck und mündlichen Gedanken; ferner Kopfrechnen, sodann einzelne gemeinnützige Kenntnisse aus der Naturlehre, Erdbeschreibung, Naturgeschichte und Geschichte. Bezüglich der Methode bestrebte man sich, den Schülern die Gegenstände auf bildende Weise zum Verständniß zu bringen, statt sie nur gedächtnißmäßig einzuüben. Rochow ist daher als der eigentliche Reformator des protestantischen Volksschulwesens zu betrachten.

§ 35.

Ignaz v. Felbiger.

1. Der eigentliche Reformator des katholischen Schulwesens Ignaz v. Felbiger (1724--88). Zunächst machte er sich um das Schulwesen in Schlesien verdient, gab aber zugleich den Anstoß zu einer neuen Entwicklung des Schulwesens in ganz Deutschland. Felbiger, ein heller Kopf, erkannte die Mängel des damaligen Schulwesens und war von lebhaftem Drange beseelt, eine Reform desselben einzuleiten. Zu diesem Zwecke besuchte er verschiedene Musterschulen in Deutschland, unter anderen die berühmte Musterschule zu Berlin, von Hecker geleitet, ebenso die in Klosterbergen. Als er zurück kam, trat er sogleich reformirend in Schlesien auf und entwarf den Plan zu einer völligen Umgestaltung des Schulwesens.

2. Demgemäß gründete er an vielen Orten neue Volksschulen, führte die Schulpflichtigkeit und die Sonntagsschulen ein, entwarf passende Lehrpläne und Schulordnungen und gab mehrere vortreffliche Schulbücher heraus. Von besonderem Vortheile war es, daß er zu Sagan eine Lehrerbildungsanstalt gründete, worin er selbst Unterricht ertheilte. Bald wurden durch seine Anregung auch an anderen Orten Lehrerseminarien gegründet, worunter das zu Breslau das bedeutendste wurde. Diese Anstalten mußten die bereits im Dienste stehenden Lehrer 6 Wochen lang besuchen. Auch erwirkte er eine königliche Verordnung, wonach die jungen Geistlichen das Seminar besuchen und sich mit der neuen Lehrmethode bekannt machen mußten.

3. Nachdem Felbiger das Schulwesen in preußisch Schlesien geordnet hatte, wurde er von der Kaiserin Maria Theresia nach Wien berufen, um das Schulwesen in Oesterreich zu verbessern. Hier gründete er 3 Arten von Schulen: 1) Normalschulen, womit zugleich ein Lehrerseminar verbunden war, in jeder Hauptstadt eine; 2) sogenannte Hauptschulen, eine Art höherer Bürgerschulen, in jedem Kreis der Provinz eine; 3. sogenannte Trivial-, d. h. Elementarschulen in den kleineren Städten, Marktflecken und Dörfern. Das entschlossene Auftreten Felbiger's hatte zur Folge, daß in allen deutschen Ländern bei katholischen Fürsten und Reichs-

ständen sich ein reger Eifer für die Herstellung eines geordneten Volksschulwesens zu erkennen gab.

§ 36.

Felbiger's Schulreform.

1. Durch Felbiger erhielt das ganze Volksschulwesen eine neue Einrichtung, indem er nicht nur die Methode des Unterrichts verbesserte, sondern auch eine bessere Schulordnung und Schulzucht, sowie gleich Rochow den gemeinsamen Unterricht einführte, so daß die Schüler nicht mehr, wie früher, einzeln abgehört, sondern zusammen unterrichtet wurden, wobei sie gleiche Schulbücher benützen mußten. Auch sollten die Schüler von gleichen Kenntnissen zu einer Klasse vereinigt und diese wieder in Unterabtheilungen zerlegt werden.

2. Eine wesentliche Verbesserung war die Einführung der katechetischen Unterrichtsmethode, d. h. Felbiger drang darauf, daß die Kinder durch verständiges Fragen und Antworten geistig angeregt und zum klaren Verständniß des betreffenden Lehrgegenstandes geführt wurden, er verlangt, der Lehrer solle sich durch fleißiges Abfragen überzeugen, ob die Schüler den Unterricht verstanden haben.

3. Bei solchen Lehrgegenständen, welche dem Gedächtnisse eingeprägt werden sollten, gebrauchte Felbiger besondere mechanische Vortheile, indem er die sogenannte Buchstaben- und Tabellenmethode einführte. Erstere besteht darin, daß nur die Anfangsbuchstaben der auswendig zu lernenden Sätze und Wörter von dem Lehrer an die Tafel geschrieben und die übrigen von den Schülern ergänzt werden, bis die betreffenden Sätze erlernt waren. Die zweite, von Hähn in Berlin entlehnt, bestand darin, daß der Lehrer von dem behandelten Unterrichtsstoff eine kurze Skizze oder übersichtliche Zusammenstellung entwarf. Dies hatte zum Zweck, daß sich die Schüler den Gegenstand tiefer einprägten, sodann auch die Ordnung kennen lernten, in welcher eines auf das andere folgt und mit ihm zusammenhängt.

4. Mit dem Buchstabier- und Leseunterricht sollte zugleich das Schreiben verbunden und beim Erlernen der Buchstaben die genetische Ordnung eingehalten werden. Beim gemeinsamen Lesen

und Nachsprechen mußten die Kinder den gleichen Ton einhalten, der ihnen vom Lehrer bezeichnet wurde, wobei aber zur Vermeidung der Eintönigkeit öfterer Wechsel des Tones einzutreten hatte.

5. Bezüglich der Schulordnung führte Felbiger besondere Kommandowörter und Zeichen ein. Sollte eine Abtheilung an die Reihe kommen, so mußte sie sich auf ein gegebenes Zeichen, z. B. Klopfen mit einem Schlüssel, sofort zu dem anschicken, was verlangt wurde. Machte ein Schüler einen Fehler und wollte ihn ein anderer verbessern, so hatte dies durch Emporheben der Hände und Hinstrecken der Finger zu geschehen.*) Was die Strafen und Belohnungen betrifft, so schaffte Felbiger die seither üblichen barbarischen Strafen ab und behielt nur die Züchtigung mit der Ruthe bei. Die gewöhnliche Strafe war die Versetzung auf den für ungehorsame Schüler bestimmten Platz.

6. Endlich wurde von Felbiger ein früher nicht gekanntes Institut, nämlich die Sonntagsschule, eingeführt. Zum Besuche der Fortbildungsschule waren die bereits aus der Elementarschule entlassenen Schüler bestimmt, insbesondere die Lehrjungen und Handwerksburschen. Der Lehrer hatte nach der Kirche die jungen Leute in zwei Stunden im Lesen, Schreiben und Rechnen zu unterrichten, das früher Erlernte zu wiederholen und die sonntäglichen Evangelien unter Leitung des Pfarrers zu erklären. — Die Reformen Felbiger's fanden nicht nur in Oesterreich und Böhmen überall Eingang, sondern auch in andern katholischen Ländern, namentlich im Bisthum Mainz, Trier, Würzburg, Bamberg, Constanz. Felbiger legte somit den Grund zu einem geordneten Schulwesen im ganzen katholischen Deutschland, und die meisten Verbesserungen, welche das Schulwesen in Bezug auf Unterrichtsmethode, Schultechnik und Schuldisciplin aufzuweisen hat, rühren von diesem Schulmanne her.

§ 37.

Kindermann und Overberg.

1. Außer Felbiger haben sich im vorigen Jahrhundert noch zwei andere katholische Schulmänner um Verbesserung des Schulwesens verdient gemacht, nämlich Kindermann und Overberg.

*) Vergl. Heppe I. 90.

Ferdinand Kindermann war in Böhmen in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts für Hebung des Volksschulwesens thätig (geboren 1740). Er wurde daher auch wegen seiner großen Verdienste um das Schulwesen unter dem Namen „von Schulstein" in den Adelsstand erhoben. Kindermann war nicht nur bemüht, die Schulreformen Felbiger's überall durchzuführen, sondern er fügte noch eine neue Verbesserung hinzu. Er verband mit der Volksschule eine sogenannte Industrieschule. Diese bestand darin, daß die Schüler praktischen Unterricht in den Handarbeiten erhielten: die Mädchen im Stricken, Nähen und Spinnen, die Knaben in der Landwirthschaft, Baumzucht u. s. w. Diese Verbindung wurde dadurch hergestellt, daß die Lehrstunden mit den Arbeitsstunden wechselten. Es mußte daher bei jedem Schulhaus ein Garten sein. Die Abwechslung der Arbeitsstunden mit den Lehrstunden hatte einen dreifachen Zweck: a) sollte sie den Kindern körperliche Bewegung verschaffen und dadurch zugleich den Geist stärken; b) sollten ihnen die Arbeiten einen kleinen Gewinn einbringen, den sie zur Anschaffung von Schulbüchern verwenden könnten; c) sollten sie ihnen Lust und Liebe zur Schule erwecken. Es dauerte nicht lange, so waren in Böhmen 200 Schulen gegründet, worin der Industrieunterricht mit dem Elementarunterricht verbunden war.

2. Für Hebung des Volksschulwesens in Westphalen hat sich Overberg in Münster thätig gezeigt (geboren 1754, gestorben 1826). Er führte nicht nur die Reformen Felbiger's ein, sondern gab auch eine zweckmäßige Anleitung für den Schulunterricht heraus und war besonders bemüht, Lehrer und Lehrerinnen heranzubilden. Wie tief das Volksschulwesen damals in Westphalen stand, ersieht man aus den Ausspruch Overberg's, welcher lautet: Die Lehrer waren unwissend und ihre Leistungen unbefriedigend. Viele Kinder lernten nicht lesen und die Schulzucht war erschrecklich.

Vierte Periode.

Pestalozzi und die neuere Zeit.

§ 38.

Pestalozzi's Lebensschicksale.

1. Mit Pestalozzi beginnt die dritte größere Entwicklungsphase der deutschen Volksschule; ihr Ursprung datirt von Karl dem Großen; mit der Reformation trat sie in ihr zweites Lebensstadium, ihre dritte bedeutendere Entwicklung — eingeleitet durch Rochow und Felbiger — knüpft sich an Pestalozzi. Denn dieser hat mehr als alle früheren Pädagogen zur Reform des Schulwesens beigetragen, indem er nicht nur die Pädagogik, sondern auch die Didaktik in der Praxis verbesserte. Insbesondere drang er darauf, daß ein naturgemäßes, auf Anschauung gegründetes, geistbildendes Lehrverfahren in die Volksschule eingeführt werde. Und wenn auch inzwischen Manches weiter entwickelt und vervollkommnet worden, so durchweht doch heute noch sein Geist die Volksschule, und ist er als der eigentliche Schöpfer des neueren Volksschulwesens zu betrachten.

2. Pestalozzi, geboren in Zürich im Jahre 1746, gestorben zu Brugg 1827, war der Sohn eines Arztes. Anfangs widmete er sich dem Studium der Theologie und las die römischen und griechischen Klassiker mit großer Fertigkeit. Später studirte er die Rechtswissenschaft, die er jedoch auch wieder aufgab, um sich der Landwirthschaft zu widmen; zu dem Ende trat er im Jahr 1767 bei einem Oekonomen in Kirchheim bei Bern als Praktikant ein und blieb bei ihm ein Jahr. Im Alter von 22 Jahren trat Pestalozzi eine eigene Landwirthschaft an. Er kaufte nämlich in der Nähe von Lenzburg an der Aar hundert Morgen ödes Land und erbaute sich auf dieser Wüstenei ein bescheidenes Wohnhaus, das er „Neuhof" nannte.*) Da aber Pestalozzi von einem ge-

*) Es wurde hauptsächlich der Krappbau betrieben

ordneten Hauswesen wenig verstand, seine Ernten fehlschlugen und die Aufseher das Vertrauen des jungen unerfahrenen Mannes mißbrauchten, so büßte Pestalozzi beinahe das ganze Vermögen ein, das ihm durch seine Heirath einer Züricher Kaufmannstochter zugefallen war. Diese bedrängte Lage beugte ihn jedoch nicht darnieder, sondern führte ihn zu dem Entschlusse, eine Anstalt zur Erziehung armer Kinder zu errichten. – Unterstützt von bemittelten Menschenfreunden, eröffnete Pestalozzi im Jahr 1775 die Neuhofer Armenanstalt. In Kurzem war er Vater und Lehrer von 50 armen Kindern, die ihm aus verschiedenen Kantonen der Schweiz zugeschickt wurden. Im Sommer beschäftigte er die Kinder mit Feldbau, im Winter mit Spinnen, Stricken und sonstigen Handarbeiten. Daneben ertheilte er ihnen elementaren Unterricht, wobei die Redeübungen vorherrschend waren. Pestalozzi sagt von seiner Armenschule: „er habe mit dieser Armenjugend wie ein Bettler unter Bettlern gelebt, um sie zu lehren, als Menschen zu leben.“ Da aber die milden Beiträge spärlich flossen und die Regierungen der Kantone Basel, Zürich, Bern, deren Armenkinder er aufgenommen hatte, sich wenig mehr um ihn kümmerten, so mußte Pestalozzi seine Anstalt im Jahre 1780 wieder aufgeben. Indessen blieb er noch achtzehn Jahre auf dem Neuhof und gab dort mehrere seiner berühmten Schriften heraus, namentlich „Lienhard und Gertrud“, „Christoph und Else“ und die „Abendstunden eines Einsiedlers.“

3. Im Jahre 1798 wurde Pestalozzi nach Stanz im Kanton Unterwalden berufen, um die dortigen Armenkinder, die in Folge einer durch den Krieg verursachten Feuersbrunst obdachlos umherirrten, in einer Anstalt zu vereinigen, zu erziehen und zu unterrichten. Pestalozzi sammelte gegen achtzig Kinder, mit deren Unterricht er den ganzen Tag beschäftigt war. Nach seinem eigenen Berichte war er aber nicht nur Lehrer und Erzieher dieser Kinder, sondern auch Zahlmeister, Hausknecht, Dienstmagd und dergleichen.*) Hier fand nun Pestalozzi Gelegenheit, die ersten Versuche der Elementarbildung praktisch zu begründen; und hier war es dann, wo er nach seinem eigenen Geständnisse „lehrend seine spätere Lehrmethode fand.“ Aber auch diese Anstalt mußte Pestalozzi

*) Vergl. „Wie Gertrud ihre Kinder unterrichtet“, S. 12.

nach Verlauf eines Jahres wieder aufgeben, weil das Klostergebäude, worin sie sich befand, zu einem Lazareth für französische Soldaten benützt wurde. — Jetzt, im Alter von fünfzig Jahren, drängte es ihn, „Schulmeister“ zu werden. Er trat daher als zweiter Lehrer an der Elementarschule zu Burgdorf im Kanton Bern ein, errichtete aber bald darauf unter Mitwirkung mehrerer tüchtiger Schulmänner, wie Niederer, Tobler, Krüsi und Schmid eine eigene Anstalt, welche Waisenhaus, Erziehungsanstalt und Schulseminar zugleich sein sollte. Auch schrieb Pestalozzi in Burgdorf das Buch, „Wie Gertrud ihre Kinder unterrichtet“, desgleichen das „Buch der Mütter.“ Einige Zeit darauf wurde ihm das Klostergebäude zu Münchenbuchsee für seine Anstalt eingeräumt, wo er mit dem bekannten Fellenberg, Vorstand eines landwirthschaftlichen Instituts zu Hofwyl, in Berührung kam, der die häuslichen Verhältnisse Pestalozzi's in Ordnung brachte. Von da verlegte Pestalozzi im Jahr 1805 seine Anstalt nach Iferten (Iverdon) im Kanton Waadt, wo sie bald zu hohem Rufe in ganz Europa kam, so zwar, daß sie zur Zeit ihrer Blüthe 15 Lehrer und 165 Schüler im Alter von 6 bis 17 Jahren zählte. Die berühmtesten Gelehrten und Staatsmänner Europas wanderten nach Iferten, um den großen Schulmann und seine Methode kennen zu lernen*). Die Regierungen verschiedener Länder sandten mit großem Kostenaufwand junge Männer dahin, um sich mit der Anstalt und ihrer Lehrart bekannt zu machen und sie dann weiter zu verpflanzen. Viele wurden von einer edlen Begeisterung nicht nur für Pestalozzi, sondern das Erziehungsgeschäft überhaupt ergriffen und zeigten sich dann voll glühenden Eifers durch Wort und Schrift für die neue Lehre thätig.

4. Leider brachen in der Anstalt Zwistigkeiten aus, eine natürliche Folge der Ungleichheit der Gesinnungen, Bestrebungen und Ansprüche der einzelnen Lehrer. Es war kein Familienleben mehr in der Anstalt, der Friede nur äußerlich, scheinbar. Neid, Mißgunst, Egoismus wucherten fort, die Lehrer theilten sich in

*) Besondere Erwähnung verdienen: Kaiser Alexander von Rußland, der Historiker Dr. Schlosser in Heidelberg, der Senator Gregoire aus Paris, der französische Staatsmann Talleyrand, der polnische Graf Koszinsko, Fürst Esterhazy, Madame Staël, der anglikanische Geistliche Dr. Bell.

zwei einander feindlich gegenüberstehende Parteien, so daß die Anstalt allmählich in Verfall gerieth. Der müde Greis zog sich daher im Jahre 1825 nach dem Neuhof zu seinem Enkel zurück. Am 15. Februar 1827 starb Pestalozzi zu Brugg, wohin man ihn verbracht hatte, um seinem Arzte näher zu sein; seine treue Lebensgefährtin war ihm bereits dreizehn Jahre früher im Tode vorangegangen. Ein Jahr vor seinem Tode besuchte der achtzigjährige Greis die Kinderrettungsanstalt in Beuggen bei Basel, wo ihn die Kinder mit dem Gesang des Liedes aus „Lienhard und Gertrud" (von Göthe) begrüßten: „Der Du von dem Himmel bist, alles Leid und Schmerzen stillest" u. s. w., was den ehrwürdigen Greis zu Thränen rührte.

§ 39.

Pestalozzi's Erziehungs- und Volksbücher, „Lienhard und Gertrud", „Christoph und Else."

1. Pestalozzi begründete seinen Ruf durch das originelle Voltsbuch „Lienhard und Gertrud", erschienen in vier Bänden von 1781—1789. In diesem Buche, den contes moraux (moralischen Erzählungen) von Marmontel nachgebildet, spricht sich eine hohe Begeisterung für die Bildung und Beglückung der ärmeren Volksklassen aus. Der Zweck desselben ist, die sittlichen Zustände der niederen Volksklassen zu heben und hiedurch zugleich eine Verbesserung ihrer materiellen Lage anzubahnen. Zu dem Ende schildert Pestalozzi eine gesunkene Gemeinde und deckt zugleich die Quellen des darin herrschenden Elends auf, welche er im Hang zur Trunksucht, der Spielsucht und Arbeitsscheu erblickt. Sodann macht er Vorschläge zur Rettung und zeigt, wie dem Volke noch zu helfen sei, wenn es zur Arbeitsamkeit, Sitteneinfalt und Redlichkeit der Väter zurückkehren wolle. Bei seinen Rettungsvorschlägen geht Pestalozzi gleich Rousseau von dem Gedanken aus, daß die Erziehung hauptsächlich in das elterliche Haus zu verlegen sei, und schon in den ersten Jahren des Lebens beginnen müsse.

2. Um seine Ideen in ein volksthümliches Gewand zu kleiden, hüllt er sie in die Form eines Dialogs, an welchem verschiedene Personen Theil nehmen, unter andern ein habsüchtiger

Vogt, „Hummel“ genannt, der das Verderben des Volks begünstigt; ein Maurer Lienhard, den seine Frau „Gertrud“ vom Wirthshausbesuche abbringen will, und ein Junker, „Arner“, der das Verderben des Volks erkennt und Mittel zur Abhilfe bringt. Gertrud, die Frau des gutmüthigen aber schwachen Lienhard stellt hier das Muster für die Mütter dar, und so wie sie ihre Haushaltung führt, ihre Kinder erzieht und unterrichtet, so sollen es alle Mütter thun. Ueberhaupt will Pestalozzi an Gertrud zeigen, wie die Mutter erste Bildnerin und Erzieherin in ihrer Wohnstube sein soll, und welchen Einfluß ein braves Weib auf einen schwachen Mann ausüben kann. Obgleich nun dieses Buch ein Volksbuch sein sollte, so kam es doch nur wenig in die Hände des Volks, weil es nicht recht volksthümlich geschrieben war und durch seine langen Gespräche ermüdete. Zudem fühlten sich die Dorfvorsteher durch dasselbe verletzt, weil sie meinten, Pestalozzi habe sie als Urheber des Verderbens unter dem Landvolke hinstellen wollen. Es ging daher in Erfüllung, was ein Schriftsteller voraussagte: „Es werde ihm nicht gelingen, aus den Müttern „Gertrude“ zu machen.

3. Um den üblen Eindruck abzuschwächen, den das Buch in manchen Kreisen hervorbrachte, schrieb Pestalozzi ein zweites Volksbuch, „Christoph und Else“ genannt. Dieses gefiel aber noch weniger wie das erste, zumal Pestalozzi darin die Bemerkung machte, daß es keine „Hummels“ auf dem Dorfe geben könnte, wenn sie nicht in den höheren Ständen, Stellen und Kreisen der Städte ihre Vorbilder hätten.“ Pestalozzi selbst gesteht daher, daß dieses Buch nie in die Hände des Volks gekommen sei. Indessen enthält es einzelne recht interessante Stellen, so z. B. die Schilderung der alten und neuen Zeit, den Angriff gegen Bibelverspotter und Revolutionäre — Schon vor diesen beiden Volksbüchern ließ Pestalozzi eine Schrift erscheinen unter dem Titel „Abendstunden eines Einsiedlers“; sie enthält eine Reihe von Sinnsprüchen, die äußerlich verschieden, aber dem Geiste nach in innigster Verbindung zusammenstehen. Folgende Stellen aus „Lienhard und Gertrud“ dürften den Zweck und die Form des Buches am besten erläutern.

§ 40.

Beispiele aus „Lienhard und Gertrud."

I. Haushaltungsfreuden.*)

Der Maurer Lienhard, der am Morgen früh in's Schloß gegangen, war nun auch wieder zurück und bei seiner Frau. Diese hatte geeilt, ihre Samstagsarbeiten zu vollenden, ehe ihr Mann wieder zurückkäme. Sie hatte die Kinder gekämmt, ihnen die Haare geflochten, ihre Kleider durchgesehen, die kleine Stube gereinigt und während der Arbeit ihre Lieben ein Lied gelehrt. — Das müßt ihr dem lieben Vater singen, sagte sie den Kindern, und die Kinder lernten gern, was den Vater freuen würde, wenn er heim käme. Mitten in ihrer Arbeit, ohne Mühe, ohne Versäumniß, ohne Buch, sangen sie es der Mutter nach, bis sie es konnten. Und da der Vater jetzt heim kam, grüßte ihn die Mutter und sang dann, und alle Kinder sangen mit ihr:

Der du von dem Himmel bist,
Kummer, Leid und Schmerzen stillest;
Den, der doppelt elend ist,
Doppelt mit Erquickung füllest.
Ach! ich bin des Treibens müde,
Bangen Schmerzens wilder Lust.
Süßer Friede!
Komm, ach komm in meine Brust.

Eine Thräne schoß Lienhard in's Auge, da die Mutter und die Kinder alle so heiter und ruhig ihm entgegensangen.

Daß euch Gott segne, ihr Lieben! daß dich Gott segne, du Liebe! sagte er mit inniger Bewegung zu ihnen.

Lieber! antwortete Gertrud; die Erde ist ein Himmel, wenn man Friede sucht, recht thut und wenig wünscht.

Lienhard: Wenn ich eine Stunde diesen Himmel des Lebens, den Frieden im Herzen genießen werde, so hast du mir ihn gegeben. Bis in den Tod will ich dir danken, daß du mich rettetest, und diese Kinder werden's dir danken, wenn du einst gestorben sein wirst. O Kinder! thut doch immer recht und folget eurer Mutter, so wird's euch wohl gehen.

---

*) Band I. 39. § 12.

Gertrud: Du bist doch gar zärtlich heute.

Lienhard: Es ist mir auch gut gegangen bei Arner.

Gertrud: Ach, Gottlob mein Lieber.

Lienhard: Das ist doch auch ein Mann, der seinesgleichen nicht hat. Frau! daß ich doch so ein Kind war und nicht zu ihm gehen durfte.

Gertrud: Daß wir immer auch so hintennach klug werden, mein Lieber! Aber erzähle mir auch, wie es dir bei ihm gegangen ist.

II. Ein Unmensch erscheint.*)

Da am gleichen Abend sein Vogt zu ihm kam, nach seinen Befehlen zu fragen, sagte er ihm: Ich werde morgen selbst nach Bonnal kommen. Ich will einmal den Bau der Kirche in Ordnung haben. — Der Untervogt aber antwortete: Gnädiger Herr! hat Euer Gnaden Schloßmäurer jetzt Zeit? Nein, erwiderte Arner; aber es ist in diesem Dorf ein Mäurer, Lienhard, dem ich diesen Verdienst gern gönne. Warum hast du mir ihn noch nie zu einer Arbeit empfohlen?

Der Vogt bückte sich tief und sagte: Ich hätte den armen Mäurer nicht empfehlen dürfen zu Eurer Herrlichkeit Gebäuden.

Arner: Ist er ein braver Mann, Vogt? daß ich auf ihn gehen kann.

Vogt: Ja, Ihr Gnaden können sich auf ihn verlassen, er ist nur gar zu treuherzig.

Man sagt, er habe ein braves Weib! ist sie keine Schwätzerin? fragte hierauf Arner mit Nachdruck.

Nein, sagte der Vogt, sie ist wahrlich eine arbeitsame, stille Frau.

Gut, sagte Arner, sei morgen um neun Uhr auf dem Kirchhof. — Ich werde dich selbst antreffen. — Da ging der Vogt fort, ganz erfreut über diese Rede; denn er dachte bei sich selber, das ist eine neue Milchkuh in meinen Stall, und sann schon auf Ränke, dem Mäurer das Geld, das er bei diesem Bau verdienen möchte, abzulocken; und schnell eilte er heim und nach des Mäurers kleiner Hütte. Es war schon dunkel, als er mit Ungestüm anpochte. Lienhard und Gertrud saßen noch bei Tische. Noch stand

*) Band I. S. 14. § 3.

der Rest ihres Essens vor ihnen. Lienhard aber erkannte die Stimme des neidischen Vogts. Er erschrack und schob das Essen in einen Winkel. Gertrud ermunterte ihn zwar, daß er sich nicht fürchten, und daß er auf Arner vertrauen sollte. Dennoch wurde er todtblaß, als er dem Vogt die Thüre öffnete. Dieser roch schnell wie ein gieriger Hund das verborgene Nachtessen; that aber doch freundlich und sagte — nur lächelnd: Ihr laßt euch recht wohl sein, ihr Leute; so endlich ist's leicht ohne das Wirthshaus zu sein; nicht wahr Lienhard? Dieser schlug die Augen nieder und schwieg. Aber Gertrud war kühner — und sagte: Was befiehlt denn der Herr Vogt? — Es ist ganz sonderbar, daß er einem so schlechten Haus näher als an's Fenster kommt. — Hummel verbarg seinen Zorn, lächelte und sagte: Es ist wahr, ich hätte eine so gute Küche hier nicht erwartet; sonst hätte ich vielleicht mehr zugesprochen. Das erbitterte Gertrud. Vogt! antwortete sie ihm, du riechst unser Nachtessen, du mißgönnst es uns; du solltest dich schämen, einem armen Mann ein Nachtessen, das er liebt und vielleicht im Jahr nicht dreimal hat, zu verbittern. — Es ist nicht so bös gemeint, antwortete der Vogt immer noch lächelnd. Eine Weile darauf setzte er aber etwas ernsthafter hinzu: Du bist gar zu trotzig, Gertrud; das steht armen Leuten nicht wohl an. Du solltest wohl denken, ihr ginget mich vielleicht auch etwas an; — doch ich will jetzt nicht hievon anfangen. Ich bin deinem Manne immer gut, und wenn ich ihm dienen kann, so thue ich's; davon kann ich Proben geben.

Gertrud: Vogt! Mein Mann wird alle Tage in deinem Wirthshaus zum Spiel und zum Trunk verführt — und dann muß ich daheim mit meinen Kindern alles mögliche Elend erdulden; das ist der Dienst, den wir von dir zu rühmen haben.

Hummel: Du thust mir Unrecht, Gertrud! Es ist wahr, dein Mann ist etwas liederlich; ich habe es ihm auch schon gesagt, aber in meinem Wirthshause muß ich in Gottes Namen einem Jeden, der's will, Essen und Trinken geben; — das thut ja Jedermann.

Gertrud: Ja — Aber nicht Jedermann drohet einem unglücklichen armen Mann mit den Rechten, wenn er nicht alle Jahre seine Schuld wieder doppelt groß macht.

Nun konnte der Vogt sich nicht mehr halten; mit Wuth fuhr er den Lienhard an: Bist du so ein Gesell, Lienhard, daß du solches von mir redest? Muß ich noch in meinen Bart hinein hören, wie ihr Lumpenvolk mich alten Mann um Ehr und guten Namen bringen wollt? – Hab' ich nicht jeweilen vor Vorgesetzten mit dir gerechnet? Gut, daß deine Zettel fein alle noch bei mir und in meinen Händen sind. — Willst du mir etwa gar meine Anforderungen leugnen, Lienhard?

Es ist gar nicht die Rede hievon — sagte Lienhard; Gertrud sucht nur, daß ich ferner nicht neue Schulden mache.

Der Vogt besann sich schon wieder, milderte den Ton und sagte: Das ist endlich nicht so gar übel, doch bist du der Mann — sie wird dich nicht wollen in ein Bockshorn hineinschieben. —

Gertrud: Nichts weniger, Vogt! ich möchte ihn gern aus dem Bockshorn, darin er steckt, heraus bringen – und das ist dein Buch, Vogt, und seine schönen Zettel.

Hummel: Er hat mich nur zu bezahlen, so ist er augenblicklich aus diesem Bockshorn, wie du's heißest. —

Gertrud: Das wird er wohl thun können – wenn er nichts neues mehr macht.

Hummel: Du bist stolz, Gertrud – es wird sich zeigen. – Gelt Gertrud, du willst lieber mit deinem Mann daheim allein bröseln, als ihm ein Glas Wein bei mir gönnen.

Gertrud: Du bist niederträchtig, Vogt! aber deine Rede thut mir nicht weh.

Hummel konnte diese Sprache nicht länger aushalten. Er empfand, daß etwas vorgefallen sein mußte, das dieses Weib so kühn machte. Darum durfte er nicht seinen Muth kühlen und nahm Abschied.

Hast du sonst etwas zu befehlen? sagte Gertrud.

Nichts, wenn's so gemeint ist, antwortete Hummel.

Wie gemeint? erwiederte Gertrud lächelnd — und sah ihm steif in's Gesicht.

Das verwirrte den Vogt noch mehr, daß er sich nicht zu geberden wußte. Er ging jetzt — und brummte bei sich selbst die Treppe hinunter, was doch das sein möchte.

Dem Lienhard war zwar nicht wohl bei der Sache, aber dem Vogt noch viel weniger.

§ 41.

Pestalozzi's Unterrichtsbücher, das „Buch der Mütter", „Wie Gertrud ihre Kinder unterrichtet."

1. In „Lienhard und Gertrud" hat Pestalozzi hauptsächlich seine Grundsätze über Erziehung, insbesondere der häuslichen dargelegt, wobei die Erziehungsgrundsätze Rousseaus nicht ohne Einfluß blieben. Während seines Aufenthalts in Burgdorf ließ aber Pestalozzi noch zwei andere Bücher folgen, in welchen er seine Methode des Unterrichts auseinandersetzte und sich damit gleichfalls an die Mütter wendet. Das erste und bedeutendste ist überschrieben: „Wie Gertrud ihre Kinder unterrichtet" (1801). Dem Titel nach sollte man glauben, es enthalte lediglich eine Anleitung für die Mütter, wie sie ihre Kinder selbst unterrichten sollen; es sind aber nur Briefe an den Dichter Geßner, worin sich Pestalozzi über seine Unterrichtsmethode, seine Schicksale und sein Streben überhaupt ausspricht.

2. Das Buch hat insoferne für uns ein besonderes Interesse, weil die namhaftesten Reformen Pestalozzi's bezüglich der Unterrichtsmethode und Schultechnik darin niedergelegt sind, z. B. das Chorsprechen, die Einführung des Takts bei demselben, die Veranschaulichungsmittel beim Buchstabiren und elementaren Rechnen u. s. w. Außerdem enthält das Buch Unterrichtsgrundsätze für die Mütter. Der Hauptgrundsatz ist: vom ersten Augenblick an, wo die Mutter das Kind auf den Schooß nimmt, soll sie es unterrichten und zwar durch die Anschauung. Er verweist deßhalb auf ein Appenzeller Weib, welches dem Kinde schon in den ersten Monaten einen mit bunten Farben bemalten Vogel über die Wiege hängt, wonach das Kind mit Händen und Füßen langt. Von diesem Bilde solle die Mutter weiter gehen und alle wesentlichen Vorkenntnisse dem Kinde schon in den ersten Monaten durch die Anschauung vor die Sinne bringen, um ihren Eindruck unvergeßlich zu machen.

3. Noch verdient bemerkt zu werden, daß sich Pestalozzi in diesem Buche über die Eintheilung der Lehrgegenstände ausspricht.

Pestalozzi faßt sämmtliche Lehrgegenstände in drei Rubriken zusammen: Zahl, Form, Wort (Schall). Die Zahl als Elementarmittel des Unterrichts schließt die Arithmetik und in gewissem Sinne die Geschichte, Geographie und Naturlehre in sich. Die Form als Bildungsmittel begreift in sich die Geometrie, das Zeichnen und Schreiben, die Malerei und schöne Form des Lesens. Das Wort als Bildungsmittel des menschlichen Geistes ist Gegenstand des Sprachunterrichts, ferner gehört hierher die Lehre von den Sprach- und Gesangtönen. Mit diesen drei Elementen ist allerdings die Bildung des Menschen nicht ganz erschöpft; denn es liegen noch andere Fähigkeiten in ihm; der Musikſinn und der moralisch-religiöse Sinn. Aber nach Pestalozzi's Methode lassen sich diese beiden Unterrichtszweige ganz füglich in die drei genannten Rubriken einreihen, die Musik in die Rubrik: „Wort", die Religion in die Rubrik; „Form", als edle Form im Benehmen des Menschen.

4. Das zweite Buch über den Unterricht erschien im Jahre 1803 unter der Aufschrift: „Buch der Mütter", oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder anschauen und sprechen zu lehren; es behandelt nur das Wort und läßt Zahl und Form unberührt. Der Hauptgegenstand des Anschauungsunterrichtes im Buche der Mütter ist der menschliche Körper, welchen Pestalozzi in zehn Uebungen in's Auge fassen und zum Verständnisse bringen will. Die erste Uebung soll darin bestehen, daß die Mutter dem Kinde die äußeren Theile des Körpers zeigt und benennt. In der zweiten zeigt sie ihm die Lage eines jeden Gliedes, in der dritten den Zusammenhang; in den folgenden Stufen macht sie das Kind mit den Eigenschaften, Verrichtungen der einzelnen Glieder bekannt. Obgleich Pestalozzi in der Idee Recht hatte — sofern er nämlich beim ersten Unterricht die Anschauung zu Hilfe rufen will — so leuchtet doch Jedermann ein, daß der fragliche Stoff für Kinder unpassend erscheint, zumal dem Kinde gegen 400 Theile gezeigt und benannt werden sollen. Pestalozzi hat hier gewissermaßen ein Beispiel geliefert, wie der Anschauungsunterricht nicht beschaffen sein soll. Unter den sonstigen Schriften Pestalozzi's verdienen noch die „praktischen Elementarübungen" (2 Bände), worin die Zahl und Form behandelt wird, eine Erwähnung. Unter Pestalozzi's Namen

erschien noch das sogenannte „ABC der Anschauung". Dieses Buch ist jedoch nicht von Pestalozzi, sondern von einem seiner Lehrer, Buß, verfaßt. Es enthält die Anschauungslehre der Maßverhältnisse.

5. Noch am hohen Abende seines Lebens verfaßte Pestalozzi eine Schrift, „Schwanengesang" genannt. In diesem Buche faßt Pestalozzi noch einmal seine Ideen der Erziehung in concentrirter Weise zusammen und zeigt, daß der Unterricht Entwicklung des Kindes zum Menschen sein solle, und daß alle, auch die höchste Geistesbildung auf denselben elementaren Grundsätzen ruhen müßte Pestalozzi will hiernach vor Allem die Erziehung zum „Idealmenschen" im Gegensatz zur Erziehung für die kirchliche oder bürgerliche Gesellschaft.

§ 42.

Pestalozzi's Unterrichtsmethode und Reformvorschläge.

1. Pestalozzi führte in den meisten Unterrichtsgegenständen ein neues Lehrverfahren ein, das sich hauptsächlich auf das Princip der Anschauung und Naturgemäßheit gründet. Er verlangt nämlich, daß beim Unterricht Alles durch sinnlich wahrnehmbare Dinge klar und deutlich gemacht werden solle. Sein oberster Grundsatz war: es solle bei allen Unterrichtszweigen vom Nahen, Bekannten und Anschaubaren ausgegangen, dann stufenweise ohne Sprung fortgeschritten, das Entfernte aus dem Näherliegenden, das Unbekannte aus dem Bekannten erklärt und so viel wie möglich auf geordnete Anschauungen reduzirt werden. Dies habe entweder zu geschehen durch Vorzeigen von Naturkörpern, oder, wo dies nicht möglich, durch Bilder, Beschreibungen und Landkarten (in Geographie, Weltgeschichte und Naturgeschichte), oder durch Experimente und Apparate (in Naturlehre), oder durch Beispiele, Gleichnisse und Erzählungen (bei moralischen Lehrgegenständen). Beim elementaren Rechnen brachte Pestalozzi das Princip der Anschauung in der Art zur Anwendung, daß er Striche, Steinchen, Erbsen und Nüsse oder die Finger benützte und damit zusammenzählen und wegnehmen, vervielfachen und theilen ließ, um auf solche Weise die Zahlenverhältnisse den Schülern klar zu machen. Ebenso beruht die Einer- und Dekadentabelle, die er in dem

Buche: „Wie Gertrud ihre Kinder unterrichtet", bespricht, auf dem Grundsatz der Anschauung. Pestalozzi suchte nämlich beim elementaren Rechnen Alles auf die Einheit zurückzuführen: z. B. wie vielmal ist Eins in Zwei enthalten, oder zweimal vier wie viel mal Eins? Deßhalb gebraucht er für den Anfangsunterricht die Einheitstabelle, für den späteren die Dekaden- oder Bruchtabelle. Die Einertabelle sollte dem Kinde den richtigen Begriff von Eins, Zwei, Drei bis Zehn in bestimmten Anschauungen vor Augen legen und zeigen, daß jede Zahl aus Zusammensetzung und Trennung von Einheiten besteht. Bei der Dekadentabelle, welche für die Zertheilung der Einheiten, d. h. die Bruchlehre bestimmt ist, gebrauchte er das gleichseitige Viereck, so zwar, daß im Rechnen von je zehn Vierecken die Vierecke der ersten Reihe ungetheilt, die der zweiten in zwei, die dritten in drei gleiche Theile getheilt sind.

2. Auf demselben Grundsatz der Anschauung beruht das neue Verfahren, welches Pestalozzi beim elementaren geographischen Unterrichte einführte, indem er den synthetischen Weg betrat, während man früher nur den analytischen kannte: er ging nämlich von der Heimath, d. h. vom Wohnort aus und schritt in immer weiteren Kreisen bis zur Kenntniß der ganzen Erde fort. — Ebenso ist die Aufnahme des Zeichenunterrichts in die Volksschule ein Verdienst Pestalozzi's und beruht auf dem Grundsatz der Anschauung; nur irrte er darin, daß er das Zeichnen dem Schreiben vorangehen lassen wollte. Was das Schreiben betrifft, so ließ er es zuerst mit dem Griffel auf der Schiefertafel versuchen. — Beim Buchstabirunterricht führte Pestalozzi eine Erleichterung dadurch ein, daß er den Schülern Buchstaben in großem Format, auf steifes Papier geklebt, vorlegte. Zugleich benutzte er das Buchstabiren zum Rechnen, indem er die einzelnen Buchstaben und Silben der Wörter von den Schülern zählen ließ. Jedoch beging er beim elementaren Leseunterricht den Fehler, daß er Wörter zusammensetzen und lesen ließ, welche gar keinen Sinn hatten und nur dem Zwecke dienten, die Lesefertigkeit zu üben. Auch den Gesangunterricht erhob Pestalozzi auf eine höhere Stufe, indem er denselben durch den Lehrer Nägeli methodischer behandeln ließ.

3. Was die Form des Unterrichts betrifft, so legte Pestalozzi

großes Gewicht auf den vorsprechenden Unterricht, wobei er den Takt zu Hülfe rief. Diesen Vortheil gebrauchte er insbesondere beim Buchstabirunterricht, indem er verlangte, den Schülern sollten die Buchstaben, Silben und Wörter eines Satzes so lange vorgesprochen und von denselben taktmäßig nachgesprochen werden, bis sie solche sich unvergeßlich eingeprägt haben. Noch ist bezüglich der Lehrform zu bemerken, daß Pestalozzi das sogenannte Sokratisiren für unzweckmäßig, weitschweifig und unsicher hielt. Hierbei hat er sich jedoch nur gegen den Mißbrauch der sokratischen Methode ausgesprochen, denn er verlangte, daß bisweilen Fragen an die Lernenden gerichtet werden; aber sie sollten nur die Wiedergabe des bereits Empfangenen beabsichtigen. Auch den Unterricht der Schüler durch fähigere Mitschüler empfiehlt Pestalozzi und hofft, es werde hiedurch einestheils das Ehrgefühl der Kinder geweckt, zugleich Liebe und Wohlwollen der Kinder untereinander erregt. Zu dieser Idee wurde Pestalozzi gleich Lankaster durch die Noth geführt, als er in Stanz viele Kinder zu unterrichten und keine Lehrer hatte. Deßgleichen verband Pestalozzi in seiner Armenschule mit den Kopfübungen gewöhnlich Handarbeiten, indem er erklärte, daß sich bei solcher Verbindung der Unterschied der Kinder viel lebhafter und vielseitiger zeige, als wenn man mit ihnen nur Eines treibe. Deßhalb ließ er in seiner Armenschule während des Unterrichts spinnen und stricken und combinirte zwei ganz verschiedene Gegenstände: wie Stricken und Lesen, Spinnen und Kopfrechnen.

4. Was endlich das Ziel anbelangt, welches Pestalozzi beim Unterricht in's Auge faßte, so war es hauptsächlich darauf gerichtet, die geistige Thätigkeit der Schüler anzuregen. Nicht darnach strebte er, daß seine Schüler im Lesen, Schreiben und Rechnen recht weit kamen, sondern dahin, daß sich durch diese Uebungen ihre Seelenkräfte möglichst vielseitig entwickelten, um auf solche Weise eine richtige Ansicht des Lebens und ihrer Berufsverhältnisse zu erlangen. Und hierin besteht das Hauptverdienst Pestalozzi's, daß er überall auf naturgemäße Entwicklung der geistigen Anlagen und auf lebendige Anregung der Zöglinge drang. Außerdem gibt Pestalozzi als wesentlichen Zweck seiner Methode auf: „sie solle den häuslichen Unterricht wieder möglich machen und

jede Mutter stufenweise dahin erheben, sie mit den Kindern ausüben zu können.“ Um dahin gelangen zu können, brauchte sie in jedem Falle nur eine kleine Stufe weiter zu sein, als die Kinder selbst. Deßhalb war er bei Abfassung seiner Lehrbücher bestrebt, „den Mechanismus des Lehrens und Lernens so zu vereinfachen, daß jeder gewöhnliche Mensch dahin gebracht werde, seine Kinder zu lehren und so die Schulen für den Elementarunterricht beinahe entbehrlich zu machen.“ Die Methode Pestalozzi's mit ihren Reform-Ideen ist besonders im Buche „wie Gertrud ihre Kinder unterrichtet“ und in seinem „Schwanengesang“ niedergelegt.

§ 43.

Pestalozzi's Charakter, äußere Erscheinung und hohe Verdienste.

1. Pestalozzi war von großer Liebe und Begeisterung für das Wohl der armen Volksklassen beseelt, er kannte kein höheres Ziel, als die Bildung und Beglückung des Volks und die naturgemäße Erziehung der Kinderseele. Diesem Ziele strebte er sein ganzes Leben rastlos zu, gemäß seines Wahlspruchs: „Ich will ich kann, ich soll.“ Dabei war er von tief religiösem Gepräge: dem reformirten Bekenntnisse angehörig, eiferte er zwar nicht für die orthodoxe Lehre, war aber durch und durch von christlich religiösem Geiste erfüllt — ein ächter Nachfolger Christi. Seine Weihnachtsempfindungen, wie wir sie zerstreut in seinen Schriften vorfinden, sind rührende Ausdrücke christlicher Anschauung. Den besten Aufschluß über seine religiöse Gesinnung gibt aber sein Leben Als seine Gattin starb, sprach er klagend an ihrem Sarge: „Wir waren von Allen geflohen und verspottet, Krankheit und Armuth beugten uns nieder, und wir aßen unser trockenes Brod mit Thränen. Was gab Dir und mir in jenen schweren Tagen Kraft, auszudauern und unser Vertrauen nicht wegzuwerfen?“ Hier ergriff er eine Bibel, drückte sie der Todten an die Brust und rief: „Aus dieser Quelle schöpftest Du und ich Muth, Stärke und Frieden.“

2. Weniger gewinnend war seine äußere Erscheinung: Pestalozzi war eher häßlich als schön, ärmlich gekleidet, oft ungewaschen, mit verworrenem Haar, niedergetretenen Schuhen und ohne gesellige Gewandtheit, so daß der bekannte Schriftsteller

Zschokke von ihm schreibt: „Schade, daß dieser ächte Mensch von Außen dem übrigen Menschentroß so wenig ähnlich sieht, nicht zierlich und manierlich Rock, Haar und Bart wie andere zu tragen pflegt.“ Auch soll Pestalozzi unleserlich, bisweilen unorthographisch geschrieben haben.

3. Was die pädagogische Bildung Pestalozzi's betrifft, so war er nach seiner eigenen Versicherung mit dem, was seit dreißig Jahren für Verbesserung des Unterrichts gethan wurde, völlig unbekannt.*) Seine Theorien sind, wie er sich ausdrückt, nichts anderes, als die Folge einer höchst mühseligen Empirik und seltenen Glücks. Pestalozzi war sonach ein Autodidakt im eigentlichen Sinne. Es finden sich daher auch an ihm die gewöhnlichen Fehler der Autodidakten: Geringschätzung des Vorhandenen und Ueberschätzung dessen, was sie, sich selbst überlassen, mühevoll erfunden haben. Dies hatte Pestalozzi in seiner späteren Schrift: „Meine Lebensschicksale“ selbst eingestanden, indem er ausruft: „Wir kündigten öffentliche Dinge an, wozu wir weder Kraft, noch Mittel, sie zu vollbringen, in unsern Händen hatten. Ich selbst fing mitten in der Theilnahme an diesen, mir jetzt unbegreiflichen Kühnheiten dennoch an zu fühlen, daß wir auf Wegen wandeln, die fehlen könnten, und daß Vieles in unserer Mitte in der Wahrheit nicht so sei, wie es sein sollte, und wie wir suchten, es der Welt in die Augen fallen zu machen.“ Bei seinem liebevollen, anspruchslosen Wesen verzieh man ihm jedoch gerne diese Schwächen. Alle, die ihm nahe kamen, wurden begeistert von dem Manne der Begeisterung, und selbst diejenigen, welche kälter und besonnener urtheilten, ehrten den Mann, in dessen für Menschenwohl erglühten Seele der schöne Traum einer goldenen Zeit aufstieg, wenn sie auch nicht gerade die Heilung aller Gebrechen des Schulunterrichts von der Anwendung seiner Lehrmethode erwarteten.

4. Pestalozzi's Verdienste um die Schulbildung sind unbestritten. Seine Reformvorschläge fanden zunächst in den Schulen

*) Aber gerade in dieser Zeit ist auf dem Gebiete des Volksschulwesens unendlich viel geschehen, namentlich von Rochow und Felbiger. Demungeachtet geberdeten sich manche Anhänger Pestalozzi's, als habe man vor ihm gar keine Idee von Menschenbildung und methodischem Lehrverfahren gehabt.

der Schweiz Eingang und waren dort eine wahre Wohlthat, da sich das Schulwesen noch auf einer niederen Stufe befand. Aber auch in Deutschland wirkten die Ideen Pestalozzi's vielfach anregend und befruchtend, wiewohl hier manche seiner Reformvorschläge nicht neu, vielmehr längst schon durch Rochow und Felbiger zur Anwendung in den Schulen gekommen waren. Indessen wurden doch durch das Lobpreisen und Widersprechen der Pestalozzi'schen Reformvorschläge manche neue Ideen in Umlauf gesetzt, die von Sachkundigen von allen Seiten betrachtet, geläutert, näher bestimmt und vielseitig geprüft wurden, so daß der Geist immer mehr vom Buchstaben gesondert wurde. Ganz abgesehen von seinen Reformen rief Pestalozzi auf dem Gebiete des Volksschulwesens eine Regung und Bewegung hervor, wie sie keine frühere Zeit aufzuweisen hat. Durch seinen Feuereifer und rastloses Wirken für Menschenveredlung hat er dem Unterrichtswesen ein neues Leben eingehaucht und durch sein begeisterndes Wort Tausende in allen Schichten der Gesellschaft für die Sache der Erziehung gewonnen. Er ist es, der in die Schule jenen idealen Schwung getragen, ohne welchen sie sich nicht über mechanische Dressur hinaus zu erheben vermag. Mit Recht wird daher Pestalozzi „der Vater" der neueren Volksschule genannt.

§ 44.

Stephani und Olivier.

1. Zu Anfang dieses Jahrhunderts traten zwei Schulmänner auf, durch welche der elementare Leseunterricht eine wesentliche Verbesserung erhielt: Stephani und Olivier. Stephani, geb. zu Gemünd bei Würzburg 1761, wird gewöhnlich für den Erfinder der Lautirmethode gehalten; er ist aber nicht der eigentliche Erfinder, sondern nur der Erste, der diese Methode wissenschaftlich begründete und ihre Einführung in den Schulen bewirkte. Denn schon lange vor ihm hat V. Ickelsamer, Lehrer zu Rottenburg an der Tauber, auf die Methode hingewiesen; ebenso erschien im Jahre 1712 zu Weißenfels ein Büchlein, worin die Lautirmethode empfohlen wurde. Aber erst Stephani führte sie in den Schulen ein; er veröffentlichte seine neue Methode in zwei Schriften; die eine erschien unter dem Titel: „Elementarbuch zum Lesen", oder

„Fibel". Die andere, welche eine nähere Anleitung hiezu enthält, erschien im Jahre 1804. Nach dieser Methode sollten die Kinder alle Consonanten ohne Zusatz eines Vokals, blos mit Hülfe der dazu nöthigen Sprachorgane völlig rein und vernehmlich hervorbringen lernen. — Außerdem, daß Stephani die Lautirmethode in Süddeutschland einführte, war er auch der Erste, welcher darauf drang, daß die Volksschule als Staatsanstalt erklärt werde. Ueberdies erwarb er sich als Schulrath in Bayern große Verdienste um bessere Organisation der Gelehrtenschulen, sowie um Aufbesserung der Lehrergehalte.

2. Olivier, geb. 1759 in der Schweiz, gest. 1815 in Wien, war längere Zeit Lehrer am Philanthropinum zu Dessau. Nach Auflösung desselben errichtete er selbst mehrere ähnliche Erziehungsanstalten, die er aber bald wieder aufgab, um seine neue Lehrmethode in Betreff des Leseunterrichts ausbreiten zu können. Zu diesem Zweck gab er im Jahre 1804 eine besondere Schrift heraus, worin er seine Methode des Lautirens begründete. Insbesondere verlangte er hiebei, daß dem Lesenlernen das Sprechenlernen vorangehe, und daß daher ein Vorbereitungsunterricht, bestehend in Sprachübungen, ertheilt werden solle. In der Lautirmethode weicht Olivier dadurch von Stephani ab, daß er jedem Consonanten einen Hülfslaut, das kurze „e" beigeben wollte.*)

§ 45.

Verschiedene pädagogische Schriftsteller zu Anfang dieses Jahrhunderts.

Außer den vorgenannten Schulmännern haben sich in unserem Jahrhundert noch folgende durch ihre pädagogischen Schriften und praktischen Leistungen besondere Verdienste um das Schulwesen erworben:

1. August Hermann Niemeyer, geb. 1754, gest. 1828, Professor der Theologie zu Halle und Director der dortigen Franke'schen Stiftungen. In seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" stellt er die Hauptgrundsätze der Franke'schen und philanthropischen Schule systematisch zusammen, wobei die Kant'sche

*) Vergl. § 62.

Philosophie nicht ohne Einfluß blieb. Ein sehr fruchtbarer pädagogischer Schriftsteller war Heinrich Christian Schwarz, geb. 1766 zu Gießen, gest. 1837 als Professor an der Universität zu Heidelberg; sein berühmtestes Werk ist: „das Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik“; in diesem Buche stellt er die Gottähnlichkeit als Ziel der Erziehung und des Unterrichts auf. Später wurde das Lehrbuch von Seminardirector Curtmann in Friedberg umgearbeitet und derart erweitert, daß es als dessen eigenes Product erscheint. — An diese beiden Schulmänner reiht sich würdig Johann Michael Sailer, geb. 1751, gest. 1832; er war Professor zu Ingolstadt, später Bischof zu Regensburg; wegen seines milden, erleuchteten Sinnes, Gott und die Menschen mit glühender Liebe umfassenden Eifers wurde er der „deutsche Fenelon“ genannt. Seinen Ruf als Pädagog begründete Sailer zunächst durch sein Werk „über Erziehung an Erzieher“. Sailer sucht die Wirksamkeit der Schule besonders in der Erziehung und fordert von dem Lehrer, daß er vor Allem Erzieher sei. Deßhalb wendet er sich an die Lehrer mit der Mahnung: „Werdet selbst besser, und die Jugend wird auch besser werden.“ Bemerkenswerth ist, daß Sailer über die Spiele der Kinderwelt ein Urtheil fällte, welches in einem späteren Ausspruche Fr. Fröbel's eine glänzende Rechtfertigung fand; er sagt nämlich: „die Kinderspiele sind unter Aufsicht und Leitung eines verständigen Kinderfreundes die eigentlichen Professoren der Kinderwelt“. Ganz ähnlich lauten die Worte des Gründers der Kindergärten: „Alles dies haben mich die Kinder gelehrt, sie sind meine Professoren gewesen.“

2. Gustav Friedrich Dinter, geb. 1760, gest. 1831 als Schulrath in Königsberg, hat durch seine unermüdete praktische Thätigkeit und durch die lichtvolle Darstellung seiner pädagogischen Schriften bedeutenden Einfluß auf das deutsche Volksschulwesen geübt. Ein besonderes Verdienst erwarb er sich dadurch, daß er die von Basedow und Pestalozzi aufgestellten Grundsätze, die bei beiden nur in Privatinstituten Geltung hatten, in die Volksschule einführte, sie von ihren Extremen befreite und an das Bestehende anschmiegte. Einen bedeutenden Fortschritt erhielt durch ihn die Katechese, worin er ein großer Meister war. Sein Werk:

die „vorzüglichsten Regeln der Katechetik" hat in der pädagogischen Welt großen Beifall gefunden, und die darin festgestellten Regeln sind wegen ihrer einfachen, praktischen Fassung in der Schule allenthalben zur Geltung gekommen. — Gräfe, geb. 1798, zuerst Director der Realschule zu Kassel, seit 1855 Rektor der Bürgerschule in Bremen, ist berühmt als Verfasser eines vorzüglichen Werkes: „die deutsche Volksschule" betitelt; seine Grundsätze basiren auf positiv christlicher Grundlage.

3. Denzel, geb. 1773, gest. 1838, zuerst Seminardirector in Eßlingen, später Oberschulrath und Prälat in Stuttgart, trug viel zur Hebung des Schulwesens in Württemberg bei. In seiner bekannten Schrift: „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer", stellt er den Grundsatz auf, „Aller Elementarunterricht hat nur ein Ziel, nämlich das Kind dahin zu bringen, daß es dereinst im Stande ist, seiner sittlich-religiösen Bestimmung gemäß auf Erden zu leben." Seminardirector Zerenner in Magdeburg, geb. 1780, gest. 1852, hat mehrere brauchbare Schriften verfaßt, worunter „das Methodenbuch für Volksschullehrer" und „das Lehrbuch der Pädagogik" die namhaftesten sind. Graser, Johann Baptist, geb. 1790, gest. 1841, zuletzt Kreisschulrath in Baireuth, huldigte Schelling'schen Grundsätzen; in seinen beiden Schriften: „Divinität oder Prinzip der einzig wahren Menschenbildung und Elementarschule für's Leben", setzte er die Bestimmung des Menschen in das divine Leben und in die Beförderung dieses Lebens.

Rühmliche Erwähnung verdient hier noch Freiherr v. Wessenberg, geb. 1774, gest. 1860, Pestalozzi's Freund, den er während seines Berner Aufenthalts in Burgdorf kennen lernte und seither immer inniger lieben gelernt hatte. v. Wessenberg hat sich vielfache Verdienste um das Schulwesen — namentlich um das badische erworben: in Wort und Schrift, so wie durch werkthätige Unterstützung war er für die Hebung des Volksschulwesens und Besserstellung der Lehrer thätig. Sein pädagogisches Hauptwerk, „die Elementarbildung des Volks in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwicklung" enthält gewissermaßen eine Entwicklungsgeschichte des Schulwesens in Deutschland und ist eine wahre Bildungsschule für die Lehrer. Den Anregungen

v. Wessenberg's verdankt das Großherzogthum Baden die Gründung der Taubstummenanstalt in Pforzheim und des Blindeninstituts in Freiburg. Auch war er es, der die Nothwendigkeit eigener Bildungsanstalten für den Gewerbs- und Handelsstand darlegte und zur Errichtung von Gewerbschulen beitrug.

§ 46.

Confessionelle Auffassung der Pädagogik.

1. An die vorgenannten Schulmänner, die bei ihren Theorien über Erziehung von allgemein christlichen Principien ausgehen, reihen sich andere, die einen confessionellen Standpunkt festhalten. Hierher gehören: Christian Palmer, Professor in Tübingen, geb. 1811; dieser faßte den Inhalt der Pädagogik nach orthodox-protestantischen Grundsätzen auf. Nach seiner „evangelischen Pädagogik" hat sich die christliche, d h erlösende Erziehung auf die Lehre von der Erbsünde zu stützen, denn je weniger an ein tiefes Verderben in der Seele des Menschen geglaubt werde, desto weniger werde an der Befreiung von demselben gearbeitet. — Dagegen will Martin Dursch, geb. 1800, Stadtpfarrer zu Rottweil, die Pädagogik auf dem Boden des katholischen Glaubens aufbauen. In seiner „Wissenschaft der christlichen Erziehung" sucht er zu beweisen, daß, wie außer der katholischen Kirche kein Heil, so auch ohne dieselbe keine Erziehung möglich sei. Nach ihm ist die auf die That Jesu gegründete und vom heiligen Geiste belebte Kirche die einzig wahre Erziehungsanstalt der Menschheit.

2. Denselben Weg betrat später Seminardirector Ohler in Bensheim in seiner „Unterrichts- und Erziehungslehre", desgleichen Barthel in der „Schulpädagogik für katholische Schüler"; eben so auch Pfister und Rolfus in der „Realencyclopädie der Pädagogik". In einer etwas milderen Form kommt dieselbe Auffassung in Kellner's pädagogischen Schriften, namentlich in seiner „Pädagogik in Aphorismen" zum Ausdruck; desgleichen in Münch's Universallexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre.

§ 47.

Die Verbindung der Pädagogik mit der Philosophie.

1. Zu Ausgang des vorigen und Anfang dieses Jahrhunderts haben in den Entwicklungsgang der Pädagogik mächtig eingegriffen: die Philosophen Kant, Fichte, Hegel und Schelling. Diese suchten die Pädagogik mit der Philosophie in Verbindung zu bringen, indem sie die Theorie der Erziehnng auf Principien zurückführten, die der Psychologie und Ethik entlehnt sind. Ihrer Anregung ist es zu verdanken, daß verschiedene Schulmänner eine systematische, wissenschaftliche Darstellung der Erziehungs- und Unterrichtslehre versuchten; namentlich geschah dies von Schwarz, Niemeyer, Sailer und Stephani, deren pädagogische Theorien mehr oder weniger auf Kant'schen Principien beruhen. Schleiermacher und Rosenkranz hingegen haben die Grundgedanken Hegel's auf die Pädagogik angewandt, während Graser von Schelling'schen und Friedrich Fröbel von Fichte'schen Ideen ausging.

2. Die Philosophen Herbart (1776 bis 1841) und Benecke (1797 bis 1854) haben der Pädagogik eine neue Unterlage gegeben, indem sie dieselbe auf den Boden der Psychologie verpflanzten. Herbart baut sein System auf abstracte Ideen, Beneke hingegen tritt mehr für die Erfahrung und Beobachtung ein. Im Sinne Herbart's hat Waitz in seiner „allgemeinen Pädagogik" die Erziehung aufgefaßt; besonders aber hat Professor Stoy in Heidelberg (jetzt in Jena in seiner „Encyclopädie der Pädagogik" die Ausbildung der Herbart'schen Pädagogik übernommen. Die psychologischen Anschauungen Beneke's fanden einige Zeit hindurch in der deutschen Lehrerwelt großen Anklang, besonders seitdem sie durch J. G. Dreßler in dem Buche „Beneke oder die Seelenlehre der Naturwissenschaft" popularisirt waren. Auch durch Fr. Dittes wurde die Beneke'sche Psychologie und Pädagogik weiter gefördert, namentlich durch seine Schrift „Naturlehre des Moralischen und Kunstlehre der moralischen Erziehung".

3. Noch verdient Jean Paul Richter, geb. 1763, gest. 1825, hier eine Stelle: seine pädagogische Anschauungs- und Darstellungsweise ist von jener der obengenannten Pädagogen

durchaus verschieden. Jean Paul ist kein Praktiker in der Erziehung; darum liegt auch das Schulwesen mit seiner Organisation außer seinem Gesichtskreise. Eben so wenig ist er Theoretiker in der Erziehung; seine Erziehungslehre ist kein systematisch geordnetes Werk; vielmehr hat er in seiner „Levana“ mit poetischer Hand ein Bild von der Menschenerziehung gemalt, rein ideal, mehr Poesie der Erziehung als Erziehungslehre, aber voll trefflicher Gedanken.

§ 48.

Diesterweg und die Pädagogen der neueren Zeit.

1. Auf die Entwicklung des Volksschulwesens in neuester Zeit hat Diesterweg einen großen Einfluß geübt. Er war geboren zu Siegen im Jahre 1790, gest. 1869; Anfangs war er Seminardirektor zu Mörs a. Rh., später in Berlin. Diesterweg war ein Mann voll Geisteskraft, Unerschrockenhenheit und Freisinn, ein allzeit schlagfertiger Kämpfer für den Fortschritt auf pädagogischem Gebiete.*) Den Grundsätzen Pestalozzi's huldigend, stellte er als höchstes Prinzip die Selbstthätigkeit der Schüler dar; deßhalb verlangte er eine geistbildende Methode, die vor Allem darauf ausgeht, die Geistesthätigkeit anzuregen. In diesem Sinne wirkte er auch als Seminardirektor, indem es sein hauptsächlichstes Bestreben war, den jungen Leuten Liebe zum Amt und zu den Kindern einzuflößen, ihnen Charakterstärke anzueignen, sie zu wissenschaftlichem Streben anzuregen und, wie er zu sagen pflegte, sie zu Weckern der Volkskraft zu stempeln.

Im Jahre 1827 begründete er die „Rheinischen Blätter“, eine Monatsschrift, worin er Jahrzehnte hindurch für die Hebung des Lehrerstandes in wissenschaftlicher, sittlicher nnd materieller Beziehung thätig war Insbesondere waren es drei Punkte, für die er rastlos kämpfte: 1) Bessere Lehrerbildung; 2) entsprechende Lehrerbesoldung; 3) unabhängige Lehrerstellung. Bezüglich des ersten Punktes stellt er an den Lehrer folgende Anforderung: „Damit der Lehrer den Schüler erwecken, erregen und zur Selbst-

*) Diesterweg sagt in dieser Beziehung: „des Streites könne nicht zu viel sein, nämlich des Streites um die Wahrheit, schriftlich und mündlich, und ein tüchtiger, würdiger Streit stärke“.

thätigkeit bestimmen könne, verlangen wir von ihm heiteren Sinn, Stärke in der Doctrin, disciplinarische Kraft, vollkommene Beherrschung des Stoffes, darum freies Lehren ohne Buch und die Fähigkeit, den Stoff nicht nur in die dialogische Form zu bringen, sondern auch den Fragen den Reiz der Neuheit und des Interesses zu verleihen, damit jedes Schülers Aufmerksamkeit lebendig erregt, der jugendliche Geist zum Aufstreben bestimmt, die zu entwickelnde Wahrheit gefunden und in freies Eigenthum verwandelt werde." — Hauptsächlich galt sein Streben dem großen Ziel, in die deutsche Lehrerwelt den „Zug zum Idealen" zu pflanzen, d. h. ein höheres geistiges Streben anzuregen. Deßgleichen war er der Erste, der darauf drang, daß mit dem Lehrerseminar eine musterhaft eingerichtete Volksschule verbunden werde, um die Zöglinge praktisch in die Methode des Unterrichts einzuführen. Ueberhaupt hat sich Diesterweg um den Lehrerstand große Verdienste erworben, denn Vieles, was in neuerer Zeit zu Gunsten der Volksschullehrer geschehen, ist seiner Anregung und unermüdlichen Thätigkeit zu verdanken.

2. In der neueren Zeit sind durch ihre pädagogischen Schriften zu hohem Rufe gelangt: Schulrector Dr. Dittes in Wien und Seminardirektor Kehr in Halberstadt (früher in Gotha). Die namhaftesten Werke von Dr. Dittes sind: „Lehrbuch der Psychologie und Logik", ferner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts", „Methodik der Volksschule", „Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre". Die drei letzteren Werke bilden einen vollständigen Cursus der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft im Allgemeinen, und in besonderer Beziehung auf die Volksschule Die von Dr. Dittes unter Mitwirkung der hervorragendsten Pädagogen herausgegebene Monatsschrift „Pädagogium" verspricht für die Reform des Schulwesens von hoher Bedeutung zu werden. — Kehr, Herausgeber der bekannten „pädagogischen Blätter" behandelt in dieser Schrift vorzugsweise die Seminarbildung; sein Hauptwerk ist aber das Buch „Praxis der Volksschule", welches treffliche praktische Winke enthält. Auch erwarb sich Kehr ein schätzbares Verdienst durch das im Verein mit Schlimbach verfaßte, sehr zweckmäßig angelegte „Lesebuch für höhere Töchterschulen". Noch verdienen genannt zu werden:

Wichard Lange, einer der eifrigsten Vorkämpfer auf dem Gebiete der gegenwärtigen Pädagogik, von Diesterwegs Geist erfüllt, der Herausgeber von Fröbels gesammelten Schriften; Theodor Hoffmann, der geistreiche und gewandte Präsident der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen; Lüben, bekannt durch sein „Lesebuch"; Riecke in Württemberg, Verfasser mehrerer pädagogischen Schriften, worunter das „Lehrbuch der Pädagogik" das hervorragendste ist; Bormann, Verfasser der „Pädagogik für Volksschullehrer"; Berthelt, ein fruchtbarer pädagogischer Schriftsteller; deßgleichen Kehrein und Kellner.

Zweiter Theil.

Die Didaktik.

§. 49.

Didaktik, Methodik, Methode.

1. Die Didaktik ist derjenige Theil der Pädagogik, welcher von den Regeln und Grundsätzen des Unterrichts handelt. Sie bedeutet demnach so viel, als Unterrichtslehre oder Unterrichtswissenschaft. Der Didaktik ist die Methodik untergeordnet, welche von dem zweckmäßigen Verfahren bei den einzelnen Lehrgegenständen handelt. Die Didaktik befaßt sich mit den Regeln und Grundsätzen, welche alle Arten des Unterrichts mit einander gemein haben, die Methodik hingegen mit der Anwendung dieser Regeln auf bestimmte Unterrichtszweige, z. B. die Sprachlehre u. s. w. Die Fertigkeit in Ausübung dieser beiden Zweige der Pädagogik oder die richtige Anwendung ihrer Regeln nennt man Lehrkunst.

2. Unter Methode versteht man das planmäßige, nach festen Regeln geordnete Verfahren, welches man beim Unterricht einhält, um das vorgesteckte Ziel vollständig und auf kürzestem Wege zu erreichen. Nach Curtmann ist Methode „die Art und Weise, wie der Stoff organisirt und mitgetheilt werden muß, um von dem Lernenden am erfolgreichsten aufgefaßt zu werden." Methodisch lehren heißt demnach so viel, als geordnet, regelrecht und zweckmäßig lehren. Dem methodischen Verfahren ist entgegengesetzt das planlose, ungeordnete und willkürliche Verfahren. Bei der Methodik kommen insbesondere vier Punkte in Betracht, nämlich: 1) Lehrton, 2) Lehrgang, 3) Lehrweg, 4) Lehrform.

§ 50.

Der Lehrton. (Eigenschaften eines guten Lehrers.)

1. Eine Hauptbedingung für den guten Erfolg des Lehrgeschäfts ist ein richtiger Lehrton. Bei einem guten Lehrton leistet oft der weniger geschickte Lehrer in seiner Schule mehr,

als ein kenntnißreicher Lehrer, dem der rechte Lehrton abgeht. Man versteht aber unter Lehrton die ganze Stimmung und Haltung des Lehrers beim Unterricht. Es fragt sich nämlich, ob der Lehrer freundlich oder mürrisch, ernst oder leichtfertig, lebendig oder träge, heftig oder gelassen bei seinen Schülern sich zeigt. Auch hat der Lehrton auf die Eigenthümlichkeiten der Schüler Rücksicht zu nehmen und muß unter besonderen Umständen ganz verschieden sein: anders bei erwachsenen Schülern, wie bei kleinen Kindern, anders bei Knaben, wie bei Mädchen, anders beim Religionsunterricht, wie bei profanen Fächern.

2. Ein guter Lehrton ist nur möglich, wenn der Lehrer folgende Eigenschaften besitzt:

a) Liebe und Zuneigung zu den Kindern und Freudigkeit in der Amtsführung, die ihn über die vielerlei Unannehmlichkeiten wegsehen läßt, mit welchen das Schulamt verbunden ist.

b) Ein lebhaftes Interesse am Erziehungsgeschäft, insbesondere an dem Gegenstande, mit welchem er die Schüler beschäftigt. Die Kinder müssen es vor Augen haben, daß ihre Bildung dem Lehrer am Herzen gelegen ist.

c) Lehrerwürde: Der Lehrer muß stets seinen Schülern achtungswerth erscheinen und sich daher hüten, eine Schwäche zu verrathen. Launen, Ungeduld, Sonderbarkeiten und Lächerlichkeiten im Benehmen darf der Lehrer nicht in die Schule mitbringen. Hauptsächlich aber hat sich der Lehrer vor heftigen, zornigen Worten zu hüten, vor rohen Ausdrücken und Späßen, beißendem Spott, überhaupt vor allem, was das Zartgefühl verletzen kann

d) Dagegen ist dem Lehrer ein ernstes und freundliches Benehmen gegen die Kinder zu empfehlen. Freundliches Benehmen erweckt nicht nur Vertrauen, sondern auch Liebe und Lust zum Unterricht, während mürrisches Wesen dem Unterricht und der Erziehung schadet. Mit Recht sagt daher Jean Paul Richter: „Heiterkeit ist der Himmel, unter welchem alles gedeiht, Gift ausgenommen.“ Und Amos Comenius weist den Lehrer auf die Sonne, die den wachsenden Dingen stets Licht und Wärme, oft Regen und Wind, selten aber Blitz und Donner sendet.

e) Was endlich noch den Unterricht betrifft, so soll der Lehrer nicht zu viel sprechen, weil die Kinder bei allzuvielem Sprechen in Zerstreuung versinken und gedankenlos dasitzen: er soll vielmehr die Fragemethode fleißig anwenden und durch öftere Fragestellung die Schüler anregen und beschäftigen. Lehrer, welche die Gewohnheit haben, beim Unterricht viel zu sprechen, erzielen selten gute Resultate.

Zu diesen Eigenschaften muß noch die Bescheidenheit hinzukommen: Niemanden geziemt diese Tugend so sehr, wie dem Menschenerzieher. Lehrt ja doch die Erfahrung von Jahrtausenden, daß Männer von der höchsten Geistesbildung, von dem kräftigsten Charakter und reinsten Willen zuweilen gehemmt, zuweilen begünstigt vom Geiste ihrer Zeit, an der Besserung der Einzelnen und der Gattung gearbeitet haben. Wie viel sie begeistert von der Idee, getäuscht von momentanen Erfolgen, gehofft und verheißen haben — aber wie wenig ihnen dennoch gelungen ist — das zeigt die Geschichte alter und neuer Zeit. Wie will daher der gewöhnliche Lehrer — kaum eingetreten in seine Laufbahn — sich anmaßen, es besser zu verstehen wie jene Männer der Vorzeit, und glücklicher als sie alle zum Ziele zu gelangen!

§ 51.

Lehrgang.

Unter Lehrgang versteht man die zweckmäßige Vertheilung des Lehrstoffs für die verschiedenen Klassen und Altersstufen. Man könnte den Lehrgang auch den Stufengang des Unterrichts nennen, weil er die Stufenfolge bezeichnet, in welcher die einzelnen Lehrpensen eines Unterrichtsgegenstandes nach einander behandelt werden. Bezüglich des Lehrgangs hat man folgendes zu beobachten:

1. Man muß eine planmäßige, logisch geordnete Reihenfolge der einzelnen Lehrpensen einhalten.

2. Die einzelnen Unterrichtsstationen, d. h. die Schritte, die man beim Unterricht vorwärts thut, müssen den Fähigkeiten und Kräften der Schüler angemessen sein, und darf man daher beim Vorwärtsschreiten sich nicht übereilen. Der Lehrer wird das Rechte

treffen, wenn er sich an den Ausspruch Göthe's hält: „Es soll nicht genügen, daß man Schritt thue, die zum Ziele führen, sondern jeder einzelne Schritt soll als Ziel gelten“.

3. Man soll nicht eher von einem Gegenstande zum anderen fortschreiten, als bis man ganz gewiß ist, daß jener vollkommen aufgefaßt und der Seele klar geworden.

4. Daher muß man nur wenig auf einmal lehren und wenig fordern, aber es mit dem Wenigen genau nehmen und es zum unverlierbaren Eigenthum des Verstandes oder Gedächtnisses machen.

5. Insbesondere zerlege man die schwereren Arbeiten in einzelne kleinere und lasse nach Beendigung der einzelnen die Zusammenfügung des Ganzen sehen, damit der Zögling lerne, wie man ein Großes stufenweise bewältigen kann.

6. Man lasse den zurückgelegten Weg bisweilen überschauen, um Freude an dem Werke der eigenen Kräfte zu erzeugen.

§ 52.

Lehrweg.

1. Unter Lehrweg versteht man die Art und Weise, wie die Schüler vom Lehrer zur Erkenntniß eines Gegenstandes geführt werden. Er ist entweder analytisch, d. h. auflösend und zergliedernd, oder synthetisch, d. h. zusammenfügend. Beim analytischen Verfahren geht man vom Allgemeinen auf das Besondere, beim synthetischen vom Besondern zum Allgemeinen. Beim ersteren geht der Lehrer vom Ganzen aus, löst es in seine einzelnen Bestandtheile auf und bewirkt so die Erkenntniß des fraglichen Gegenstandes. — Beim synthetischen Verfahren geht man vom Einzelnen aus, schreitet zu den größern Gliedern weiter und setzt auf solche Weise das Ganze zusammen.

2. So z. B. besteht in der Geographie das synthetische Verfahren darin, daß man vom Wohnorte ausgeht, zu den naheliegenden Ortschaften und zu sämmtlichen Orten des Amtsbezirkes weiter schreitet; vom Amtsbezirke geht man sodann zu den angrenzenden Amtsbezirken und zu dem Kreisbezirke, worin sie liegen, sodann zu sämmtlichen Kreisbezirken des Landes über. Auf dem analytischen Wege geht man von den Grenzen des Landes aus,

bespricht dann die einzelnen Kreisbezirke, sodann die Amtsbezirke und kommt endlich auf den Wohnort zurück. Haben die Kinder ihr engeres Vaterland kennen gelernt, so geht man auf synthetischem Wege zu den Nachbarstaaten über und schreitet in immer weiteren Kreisen zu ganz Deutschland fort.*) Beim Leseunterricht besteht das analytische Verfahren darin, daß man die Sätze in Wörter, diese in Silben, und die einzelnen Silben in ihre Laute auflösen läßt. Beim synthetischen Verfahren geht man von den Lauten aus, schreitet zu den Silben, von diesen zu Wörtern und Sätzen fort. Beim naturwissenschaftlichen Unterricht besteht das synthetische Verfahren in Folgendem:

Man fängt mit einzelnen Naturkörpern an, reiht daran andere, welche Aehnlichkeit mit ihnen haben, geht von da zu den Gattungen, Ordnungen und Klassen über. Beim analytischen Verfahren gibt man zuerst eine Uebersicht des ganzen Systems und steigt von dieser zu den Klassen, Ordnungen, Gattungen, Familien herab.

3. Beide Wege sind beim Elementarunterricht gleich brauchbar. Nur wird in manchen Fällen das synthetische Verfahren beim Anfangsunterricht vorausgehen müssen, weil die Schüler das Ganze noch nicht kennen; namentlich hat dieses beim Leseunterricht zu geschehen. — Zudem ist das synthetische Lehrverfahren mehr geistbildend. Der Lehrer wird indessen wohl daran thun, wenn er auf dem einen Weg die Schüler zur Erkenntniß geführt hat, auf dem anderen Weg sich überzeugt, ob sie ihn verstanden haben.

§ 53.

Die Lehrform, akroamatische und heuristische.

1. Während sich der Lehrweg auf die Behandlung des Stoffes bezieht, erstreckt sich die Lehrform auf den Vortrag des Lehrers, und man versteht darunter die Art und Weise, wie der Lehrer den Unterricht ertheilt. Diese ist entweder 1. akroamatisch, d. h. vortragend, indem der Lehrer allein spricht und die Schüler zuhören; oder 2. heuristisch, d. h. aufsuchend von Seiten des

---

*) Göthe sagt: „Geh' vom häuslichen aus und verbreite Dich, so Du kannst, über die ganze Welt.“

Schülers und nachhelfend von Seiten des Lehrers, wobei dieser durch Winke und Fingerzeige den Schüler anleitet, wie er eine Wahrheit auffinden soll; oder 3 dialogisch, d. h. gesprächs- oder frageweise, wobei der Schüler durch Fragen angeregt, zur Erkenntniß des Gegenstandes hingeleitet wird.

2. Die akroamatische Lehrweise, wobei der Lehrer einen zusammenhängenden Vortrag an seine Schüler hält und durch seine Rede allein unterrichtet, eignet sich am besten für den Unterricht von Erwachsenen, deren Geist schon entwickelt genug ist, um eine längere Reihe von Vorstellungen zu fassen. Kinder hingegen besitzen nicht die gehörige Reife des Geistes, um einem zusammenhängenden Vortrag des Lehrers zu folgen, vielmehr versinken sie bei einer fortdauernden Rede in Zerstreuung und Gedankenlosigkeit. Für Kinder ist die vortragende Lehrweise nur dann geeignet, wenn der Lehrer nicht sowohl unterrichten, als auf das Gemüth der Kinder einwirken will, z. B. bei Ansprachen; denn in dieser Form vermag er am besten das Herz des Kindes zu rühren und den Willen zu lenken. Sonst ist die vortragende Lehrform hauptsächlich auf Universitäten üblich.

3. Bei der heuristischen Lehrform, wo der Schüler durch das Bekannte und Gegebene das Unbekannte aufsuchen soll, gibt der Lehrer den nöthigen Stoff zum Auffinden einer Wahrheit und hilft ihm durch Winke und Andeutungen beim Geschäfte des Suchens nach. Diese Lehrweise ist nur bei reiferen Schülern anwendbar, bei welchen schon ein hinlänglicher Grund von Begriffen gelegt ist. Insbesondere eignet sie sich für den Sprach- und Rechenunterricht, z. B. bei Stylübungen, Aufsätzen, Rechenexempeln. Auf historische Gegenstände ist sie jedoch nicht anwendbar.*)

§ 54.

Die dialogisch oder katechetische Lehrform, ihr Unterschied von der heuristischen.

1. Bei der dialogischen Lehrform soll der Schüler durch Fragen und Antworten zur Erkenntniß einer Wahrheit geführt

*) Z. B. die Schüler sollen den Satz „der Apfel ist süß" durch ein Eigenschaftswort erweitern, so darf der Lehrer nur das Wort „reif" angeben, und die Schüler finden das Gewünschte: „der reife Apfel ist süß".

werden. Sie wird auch die sokratische genannt, weil sich ihrer der berühmte Weltweise Sokrates bedient hat. In Beziehung auf den Religionsunterricht wird sie die katechetische genannt. In den ersten christlichen Jahrhunderten nannte man nämlich die Neubekehrten, so lange sie im Christenthum unterrichtet wurden, „Katechumenen“, ihre Lehrer „Katecheten“, den Unterricht „Katechese“, so wie man denn auch später das für den Elementarunterricht in der Religion bestimmte, in Frage und Antwort gekleidete Lehrbuch „Katechismus“ nannte. Da aber für den Elementarunterricht keine Form besser paßt, als Frage und Antwort, so hat man die katechetische Lehrweise auch auf die profanen Lehrgegenstände übertragen. Obgleich man daher beim Ausdruck „katechetischer Unterricht“ zunächst an Religionsunterricht erinnert wird, so kann doch auch jeder andere Lehrgegenstand katechetisch behandelt, und jedes in Frage und Antwort abgefaßte Lehrbuch „Katechismus“ genannt werden.

2. Beim dialogischen oder katechetischen Verfahren kann man analytisch oder synthetisch zu Werke gehen. Bei der analytischen Katechisation wird ein gegebenes Object: z. B. Erzählungen, Sprüche, einzelne Sätze eines Lehrpensums examinatorisch zergliedert und durch Fragen und Antworten erläutert. Hier ist das Material bereits gegeben und dem Gedächtnisse eingeprägt, und der Lehrer hat weiter nichts zu thun, als dasselbe den Schülern frageweise zum Verständnisse zu bringen. Man läßt hiernach das betreffende Lehrstück vorlesen oder aufsagen, dann werden die einzelnen Theile zergliedert und durch eine Reihe von Fragen und Antworten deutlich gemacht. Beim synthetischen hingegen ist kein Material gegeben, der Lehrer muß vielmehr alles erst aus der Seele des Kindes heraus entwickeln und durch eine Reihe von Fragen den Schüler auf die Sache hinleiten. Dies ist das sokratische Verfahren im engeren Sinne. Hiebei wird vorausgesetzt, daß die Wahrheit, welche aufgefunden werden soll, wenn auch nur dunkel und verschlossen, in der Seele des Kindes bereits vorhanden ist, und nur entwickelt und zum klaren Verständniß gebracht werden soll, indem man an das Bekannte, Naheliegende anknüpft, und das Unbekannte, Ferneliegende daraus ableitet.

3. Bemerkenswerth ist, daß Pestalozzi nicht viel auf das sokratische Verfahren hielt: es war ihm zu weitschweifig, umständlich und unsicher. Allerdings ist es in so ferne unsicher, als der Lehrer von der jedesmaligen Antwort des Kindes abhängig ist, somit beim Fragen seinen Plan nicht sicher verfolgen kann. Die synthetische Katechisation hat jedenfalls bei Kindern nur geringen Erfolg, sie erzeugt in der Regel nur leeres Gerede und führt nur zu einem Schein von Wissen. Was die Berufung auf Sokrates betrifft, so ist sie nicht zutreffend. Denn dieser hatte gebildete junge Männer vor sich, bei denen es nur einer geringen Nachhülfe bedurfte, um sie durch eine Reihe von Fragen auf den Gegenstand hinzuleiten. Bei Kindern hingegen können die Wahrheiten nicht gleichsam fadenartig aus der Seele gezogen werden. Ohnehin ist die synthetische Katechese bei historischen Gegenständen gar nicht anwendbar, da geschichtliche Thatsachen nicht aus dem Geiste oder Gemüthe des Menschen entwickelt werden können.

4. Die sokratische Lehrform unterscheidet sich von der heuristischen dadurch, daß bei ihr der Schüler ganz von der Leitung des Lehrers abhängig erhalten wird, während er bei jener am meisten thätig ist und nur unter der Aufsicht des Lehrers steht. Bei dieser geht der Schüler ganz seinen eigenen Weg, auf dessen Richtung der Lehrer nur in so ferne achtet, als nöthig ist, damit der betretene Weg sich weder in einen beschwerlichen Umweg, noch irreleitenden Abweg verwandle. Bei jener muß er sich auf dem Wege fortbewegen, den ihm der Lehrer vorzeichnet, und gönnt in so ferne dem Geiste zu wenig freien Spielraum, sich eigenthümlich zu äußern und zu entfalten. Die Erfahrung zeigt daher auch, daß fähigere Schüler sich nur mit geheimem Sträuben von ihr leiten lassen; sie eilen im Gefühle ihrer Selbstständigkeit dem sokratisirenden Lehrer gerne voran und werden unmuthig über die Fesseln, in denen sie ihre Schritte nach den seinigen abmessen sollen.

§ 55.

Regeln für die Fragestellung.

Beim Fragen und Antworten hat der Lehrer gewisse Regeln zu beobachten, die von hervorragenden Pädagogen, namentlich von

Dinter festgestellt wurden. Was zunächst die Fragen betrifft, so sollen dieselben 1. deutlich, 2. bestimmt oder präzise, 3. einfach, 4. die Geisteskraft anregend sein.

Die Deutlichkeit verlangt, daß die Fragen verständlich und der Fassungskraft der Schüler angemessen sind. Undeutlich ist z. B. die Frage: „Auf einem Acker stehen 18 Bäume, 3 werden dürr, wie viel stehen noch?“ Soll heißen: wie viel gute stehen noch? Oder: „welche Strafen kann der Lehrer anwenden?“ Richtiger: welche Strafen darf er anwenden? Die Bestimmtheit schließt allen Doppelsinn überhaupt solcher Fragen aus, worauf verschiedene Antworten folgen können, z. B.: Was wünscht sich der Mensch? Was müssen wir thun, um glücklich zu werden? Die Frage muß vielmehr so gestellt sein, daß nur eine richtige Antwort darauf ertheilt werden kann. Die Einfachheit vermeidet alles Weitschweifige und Ueberflüssige und bewahrt vor unnöthigen Wörtern und vielgliedrigen Sätzen; die Fragen müssen in möglichst kurzen Sätzen gestellt werden und dürfen kein Wort zu viel enthalten. Ferner sollen die Fragen den Geist anregen; daher ist der Gebrauch solcher Fragen zu vermeiden, worauf man nur mit „Ja oder Nein“ antworten kann, z. B.: Ist der Mensch unsterblich? oder; Kann Gott sterben? Aus demselben Grunde darf der Lehrer nicht die Gewohnheit annehmen, einen Theil der Antwort den Kindern vorzusprechen, so daß diese nur die letzten Worte zu ergänzen haben und nicht nachzudenken brauchen. Deßgleichen stelle man keine Fragen, die nur den Schüler verwirren oder irreführen sollen, z. B.: „Nicht wahr Kinder, ihr habt euren Eltern nichts zu danken? oder: die Natur ist wohl nicht schön?“

Um diesen Regeln gemäß fragen zu können, muß der Lehrer seinem Gegenstande vollkommen gewachsen sein und sich daher sorgfältig auf denselben vorbereiten; sonst wird er verkehrte und unangemessene Fragen stellen.

Endlich hat man bezüglich der Fragestellung noch folgende Regeln zu beobachten: 1. Man darf beim Aufrufen sich nicht immer an die Reihenfolge der Schüler halten. 2. Man stelle zuerst die Frage, dann erst rufe man den Schüler auf.

Beides ist nöthig, um die Aufmerksamkeit der Schüler wach

zu erhalten. Denn der ganze Schülerkreis muß durch die Fragen in Spannung erhalten werden und keiner darf sich ganz sicher wissen.*)

§ 56.

Regeln bezüglich der Antworten der Schüler.

Bezüglich der Antworten der Schüler hat der Lehrer vor Allem darauf zu achten, daß die Antworten nicht nur sachlich, sondern auch grammatisch und syntaktisch richtig sind; er darf daher keinen Verstoß gegen Wort- und Satzlehre ungerügt hingehen lassen. Im Einzelnen gelten folgende Regeln:

1. In der Antwort des Kindes muß wo möglich die Frage des Lehrers wiederholt werden, z. B.: Ist es angenehmer, mit guten, als mit bösen Menschen umzugehen? „Es ist angenehmer, mit guten u. s. w." Dies ist für die Schüler nicht nur eine vortreffliche Gedächtnißübung, sondern dient auch zur Bildung ihres sprachlichen Ausdrucks, indem sie daran gewöhnt werden, sich bestimmt und gewählt auszudrücken.

2 Wenn keine Antwort erfolgt, oder die Antwort unrichtig ist, so suche der Lehrer durch andere Fragen nachzuhelfen und das Kind auf den richtigen Weg zu führen. Oder, da die Frage vielleicht nicht recht verstanden wurde, wiederholt man dieselbe, oder spreche: „was habe ich gefragt? Der Lehrer verliere überhaupt die Geduld nicht, wenn die Antwort länger ausbleibt, oder nicht ganz richtig ist, sondern fahre in Anwendung der Fragemethode fleißig fort und zerlege den Gegenstand in seine einzelnen Theile.

3. Die Gewohnheit mancher Lehrer, die richtig gegebene Antwort des Schülers nachzusprechen und zu bekräftigen, ist unstatthaft, weil zeitraubend und mechanisch. Solche Wiederholungen sind nur dann zu billigen, wenn sie zur Belehrung für die übrigen Schüler dienen können, oder wenn erläuternde Bemerkungen daran geknüpft werden.

4. Das nicht antwortende Kind alsbald unter Tadel zu verlassen und sich an ein anderes zu wenden, ist nur dann zu-

*) Die Regeln über Fragestellung hat Dinter in seinem Werke über Katechetik trefflich erörtert.

läſſig, wenn man den Wetteifer anregen oder einen unaufmerkſamen Schüler beſchämen will.

5. Der Lehrer dulde nicht, daß ein Kind, wenn es nicht antworten kann, oder unrichtig antwortet, von den anderen Schülern verlacht werde; er ſuche vielmehr dem Kinde durch eine freundliche Behandlung Muth einzuflößen.

6. Endlich ſoll der Lehrer beim Fragen nicht zu lange bei einem einzelnen Schüler verweilen und ſich nur mit wenigen befaſſen, ſondern dafür ſorgen, daß möglichſt viele, oder alle Schüler an die Reihe kommen.

§ 57

Die Hauptgrundſätze des Unterrichts.

Die Hauptgrundſätze des Unterrichts ſind beiläufig folgende:

1. Aller Unterricht ſoll naturgemäß, d. h. der Faſſungskraft des Kindes angemeſſen ſein; denn es verkrüppelt ſchon die Pflanze, wenn ſie in einer Weiſe behandelt wird, die ihrem Weſen zuwider iſt, und das Thier kränkelt bei einer naturwidrigen Behandlung; um ſo mehr iſt beim Menſchen ein naturwidriges Verfahren zu tadeln. Es ſoll daher dem Kinde nichts zugemuthet werden, was es vermöge ſeiner Geiſteskraft und Altersſtufe nicht erreichen kann. Deßhalb ſagt Peſtalozzi: Es gibt nur eine gute Unterrichtsmethode, und das iſt diejenige, welche vollkommen auf den ewigen Geſetzen der Natur beruht, und eine Methode iſt um ſo ſchlechter, je mehr ſie von den Geſetzen der Natur abweicht. Deßgleichen ſagt der berühmte Weltweiſe Ariſtoteles, Lehrer Alexanders des Großen (350): „Ueberall geht das, was gegen die Natur iſt, ſchnell zu Grunde.“

2. Der Unterricht ſoll elementariſch ſein, d. h. bei jedem Lehrgegenſtande ſoll von den erſten Elementen ausgegangen und ein guter Grund gelegt werden, auf welchen die höhere Entwicklungsſtufe um ſo leichter und dauerhafter aufgebaut werden kann. Die Anfangsgründe dürfen daher nicht vernachläſſigt werden, vielmehr muß man gerade auf dieſe und die unteren Klaſſen die größte Sorgfalt verwenden.

3. Der Unterricht ſoll organiſch und ſtufenmäßig ſein, d. h. es ſoll eines aus dem andern in natürlicher Reihenfolge

abgeleitet und entwickelt werden. So wie in der Natur alles arganisch sich entwickelt, z. B. der Kern zuerst den Keim treibt, dann die Grundlage des Stammes, dann die Zweige, an welche die Blätter sich ansetzen, so muß man auch beim Unterricht stufenmäßig fortschreiten, vom Bekannten, Einfachen und Naheliegenden ausgehen und zum Unbekannten, Entfernten und Zusammengesetzten weiterschreiten, indem man das Entfernte aus dem Nahen, das Zusammengesetzte aus dem Einfachen ableitet. Es darf daher beim Unterricht nichts übereilt, verfrüht oder übersprungen werden, und die Schüler dürfen keine Bildungsstufe verlassen, ohne in ihr festgegründet zu sein. Der Pädagoge Schwarz sagt hierüber: „Die Entwicklung des Kindes und seines Fassungsvermögens duldet keine Lücken und Sprünge; fehlt die vorhergehende Anschauung, der vorhergehende Begriff, so läßt sich der folgende nicht klar machen.“*)

4. Der Unterricht soll anschaulich sein, d. h. es soll Alles durch Bilder, Beispiele, Naturgegenstände und dergleichen erläutert werden, weil der Gegenstand auf solche Weise nicht nur leichter begriffen wird, sondern sich auch dem Gedächtnisse tiefer einprägt. Bei übersinnlichen Lehrgegenständen sind Beispiele, Gleichnisse und Erzählungen die entsprechenden Veranschaulichungsmittel; bei sinnlich wahrnehmbaren dienen Naturkörper, Bildwerke, Karten und Apparate zur Veranschaulichung.

5. Der Unterricht soll den Schüler in Selbstthätigkeit versetzen, d. h. ihn zum Nachdenken und Sprechen anregen, Begriffe in ihm entwickeln und bilden. Der Dichter Rückert sagt deßhalb

Der Verstand ist im Menschen zu Haus
Wie der Funke im Stein;
Er schlägt nicht von sich selbst heraus,
Er will herausgeschlagen sein.

Der Lehrer darf daher nicht zu viel sprechen und die Schüler stumm dasitzen lassen; er muß vielmehr zumeist die Schüler sprechen lassen, weil sie sonst in Zerstreuung und Langweile versinken. Diesterweg bemerkt hierüber: Der Lehrer spricht nur so viel, als zur Anregung und Entwicklung gehört. Der

*) Schwarz, (Curtmann) Lehrbuch der Erziehung II. Th. S. 109.

Schüler soll sprechen lernen, nicht der Lehrer; je weniger dieser spricht und je mehr jener, desto besser."

6. Beim Unterricht darf das Repetiren oder Wiederholen nicht versäumt werden, denn je mehr das Unterrichtsmaterial sich häuft, desto mehr schwindet das früher Erlernte wieder aus dem Gedächtnisse. Daher sagt ein altes Sprichwort: „Repetitio est mater studiorum — das Wiederholen ist die Mutter alles Wissens." Amos Comenius empfiehlt dem Lehrer stündliche, tägliche, wöchentliche und vierteljährliche Wiederholungen, um sich zu überzeugen, ob die Schüler die seither vorgetragenen Sachen recht behalten haben.

7. Beim Unterricht soll man nicht auf Vielerlei, sondern nur auf Gründlichkeit sehen und den Spruch des jüngeren Plinius befolgen: »Non multa, sed multum« — nicht Vielerlei, sondern viel; d. h. wenig, aber das Wenige gut. Man soll hiernach den Schüler nicht mit zu viel Lernstoff überladen und dabei oberflächlich verfahren, sondern sich auf das Nöthige, für's Leben Brauchbare beschränken, dies aber tüchtig und gründlich lehren. Alexander v. Humboldt sagte hierwegen einst zu einem Lehrer: „Der geistige Magen des Menschen kann zwar viel ertragen; aber zu dem, was man hie und da der Jugend zumuthet, gehört ein wahrer Straußenmagen."

Diese Grundsätze, die bereits von Pestalozzi aufgestellt wurden, kamen allmählig in der ganzen pädagogischen Welt zur Geltung.

§ 58.

Aufgabe der Volksschule; Schulen mit einfacher und erweiterter Unterrichtszeit.

Alle Volksschulen haben im Wesentlichen dieselbe Aufgabe, nämlich die methodische Entwicklung der menschlichen Anlagen durch Unterricht und Erziehung. Sie haben also ihren Zöglingen diejenigen Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen, welche die Grundlage der allgemeinen menschlichen Bildung einerseits, und die Vorbedingung für jede spätere Berufsbildung andrerseits ausmachen. In den meisten Schulgesetzgebungen sind als obligatorische Unterrichtsgegenstände aufgenommen: Religions- und Sittenlehre, deutsche Sprache mit Lesen und Schreiben, Rechnen,

Formenlehre, Geschichte, Erdkunde, Naturgeschichte und Naturlehre, Gesang und Zeichnen; für die Mädchen kommen noch, wo die erforderlichen Einrichtungen getroffen werden können, weibliche Handarbeiten hinzu. Bei dieser völligen Gleichstellung der Grundlagen sind aber die Volksschulen in ihrer inneren Einrichtung, sowie in Betreff der Ausdehnung des Unterrichts nach Umfang und Zeit einander nicht gleich, vielmehr haben sie sich je nach den Bedürfnissen der Ortsbevölkerung sehr verschiedenartig entwickelt, so daß sich zwei Spezies herausgebildet haben, nämlich Schulen mit einfacher und erweiterter Unterrichtszeit. Als einfache Volksschulen stellen sich die gewöhnlichen Landschulen dar; diese sind nur zweiklassig und unterrichten ihre Schüler in zwei zu verschiedener Tageszeit versammelten Abtheilungen, so zwar, daß jeder Schüler nur Vormittags oder Nachmittags die Schule besucht. Die Unterrichtszeit beträgt für jede Klasse beiläufig 16 wöchentliche Unterrichtsstunden. Schulen mit erweitertem Unterricht zerfallen gewöhnlich in vier bis fünf Klassen, wovon jede 26 bis 30 Stunden Unterricht wöchentlich erhält.

§ 59.

Die Schulaufgaben.

1. Die Schulaufgaben sind von großer Bedeutung: sie sind nicht nur ein wichtiges Unterrichtsmittel, sondern dienen auch zur Befestigung des Gelernten und zur Anregung der freien Thätigkeit. Ueberdies sind sie auch ein Prüfstein für die Fortschritte der Schüler in ihrer geistigen Entwicklung Ohne Schulaufgaben würden die Schüler niemals zur Selbstthätigkeit geweckt werden und der Lehrer könnte sich nicht überzeugen, auf welcher Stufe der Erkenntniß die Schüler in einem Fache stehen. Die Schulaufgaben müssen daher mit der Belehrung abwechseln und dürfen bei keiner Gattung des Unterrichts fehlen.

2. Die Aufgaben sind aber sowohl hinsichtlich ihres Gegenstandes, wie ihrer Ausführung verschiedener Art. Bald werden sie auf der Stelle gelöst, bald in einer andern Lehrstunde; bald in der Schule, bald zu Hause; bald mündlich, bald schriftlich. Die häuslichen Schularbeiten der Volksschüler bestehen im Abschreiben aus einem Buche, Schönschreibübungen, Zeichnen, Nieder-

schreiben kleiner Aufsätze, Ausrechnen von gegebenen Exempeln, Auswendiglernen des Katechismus und der biblischen Geschichten.

3. Von besonderer Wichtigkeit sind die Hausaufgaben, weil sie nicht nur die geistige Entwicklung fördern sollen, sondern gewöhnlich auch als Maßstab zur Beurtheilung des Fleißes und Fortschrittes eines Schülers dienen. Hiebei werden jedoch nicht selten manche Fehlgriffe begangen. Um solche zu vermeiden, hat der Lehrer folgende Regeln zu beachten: a) der Lehrer gebe nicht zu viel auf, weil sonst nur flüchtige, oberflächliche Arbeiten geliefert und die schwächeren Schüler entmuthigt werden. Curtman sagt hierüber: „Uebermäßige häusliche Aufgaben charakterisiren oft den ungeschickten oder bequemen Lehrer, der die Schwierigkeiten gerne von sich ab, und auf die Schultern der Kinder wälzt.“*) Ebenso darf der Lehrer keine zu schweren Aufgaben ertheilen, welche die Schüler, mit Ausnahme einiger besonders befähigten, bei dem besten Willen nicht ausführen können. Dahin gehören besonders stylistische Aufgaben, deren Themata entweder ganz oder größtentheils über die Sphäre der kindlichen Erfahrung liegen; b) bei den Hausaufgaben muß man auf die häuslichen Verhältnisse der Kinder Rücksicht nehmen und nicht verlangen, daß ihre Leistungen auf gleicher Stufe der Vollendung stehen; denn die Arbeitsstätten armer Kinder gestatten ihnen selten eine ruhig zu vollbringende Arbeit: oft vielmehr verdrängt sonstige Störung den Fleiß des Kindes. Im Winter hingegen, wo die Schüler außer Stande sind, ihre Aufgaben im Freien zu lösen, entsteht oft bei der Unfähigkeit der Kinder, ihr Ohr für die Eindrücke der Umgebung zu verschließen, eine schlechte oder mechanisch zusammengestoppelte Arbeit **) c) Soll man den Schülern, welche Vor- und Nachmittags die Schule besuchen, keine Hausaufgaben über die Mittagsstunden geben, denn es wäre für viele Kinder eine zu große Ueberbürdung, wenn sie die Zeit von 11 bis 1 Uhr mit geistiger Anstrengung ausfüllen müßten. Eine Erholung

*) Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts II. Bd. S. 44.

**) Ein sehr erfahrener Schulmann, E. Dürre, schreibt: „Wie oft sehe ich arme Kinder auf der Hausflur, oder selbst vor der Thüre eines fremden Hauses sitzen, um ungestörter als es in der elterlichen Wohnung geschehen kann, die Schulaufgabe niederzuschreiben.

während dieser Zeit ist um so mehr zu gönnen, als sie oft von den Eltern zu häuslichen Verrichtungen in Anspruch genommen werden. d) Was in der Schule selbst gelehrt werden kann, verweise man nicht in die Privataufgabe, es sind immer zweifelhafte Produkte der Thätigkeit — wenigstens die schriftlichen — die vom Lehrer weder genau controlirt, noch sicher beurtheilt werden können, da es ihm unmöglich ist, jedesmal zu erforschen, ob beim Fertigen der Arbeit nicht von irgend einer Seite her nachgeholfen wurde, oder ob nicht etwa unberufene Personen sich eingemischt und auf verkehrte Weise geholfen haben, so daß der Lehrer über die Leistungen des Schülers leicht getäuscht werden kann. e) Endlich ist noch bezüglich der schriftlichen Hausaufgaben zu bemerken, daß sie nur dann ihrem Zwecke entsprechen, wenn die gefertigten Arbeiten vom Lehrer einer sorgfältigen Correktur unterzogen werden.

§ 60.

Der gegenseitige Unterricht oder Mitunterricht durch Schüler.

Von jeher hat der Mangel an Lehrkräften dazu geführt, ältere und tüchtigere Schüler als Mitlehrer bei jüngeren zu verwenden. Man hoffte, einen für die Lernenden, wie die Lehrenden heilsamen Zweck zu erreichen, wenn man die reiferen Schüler dazu benützte, um die jüngeren zn unterweisen oder ihnen nachzuhelfen. Schon der bekannte römische Redner Quintilian, Zeitgenosse des jüngeren Plinius, hat sich beifällig hierüber ausgesprochen.*) In den sächsischen Fürstenschulen gehörte die Unterweisung der jüngeren Schüler durch ältere recht eigentlich zu den Pflichten der letzteren. Und diese gestanden oft, daß sie dieser Uebung viel verdanken, indem sie durch Lehren selbst gelernt, eine gewisse Sicherheit des Wissens erlangt und sich, um ihrer Aufgabe gewachsen zu sein, doppelt angestrengt hätten. Auch in Familienkreisen hat man sich schon vielfach überzeugt, daß Kinder oft schneller von älteren Geschwistern etwas lernen, als von dem entfernter stehenden, oder sich weniger herablassenden Lehrer. Es fragt sich nun, in welchen Fällen und in welcher Weise Schüler zur Aushülfe herbeigezogen werden können.

---

*) Incipientibus et adhuc teneris, condiscipulorum quam praeceptoris jucundior, hoc ipso quod facilior imitatio est.

1. Vor Allem ist zu bedenken, daß es sich hier nicht um eine förmlich organisirte und ausgedehnte Mitwirkung der Schüler beim Unterricht handelt, sondern nur um eine geringe Beihilfe, welche ältere und fähigere Schüler dem Lehrer zu leisten haben. Dies Bedürfniß wird da eintreten, wo die Klassen überfüllt sind oder wo nur ein Lehrer für mehrere Klassen angestellt ist, der combinirten Unterricht zu ertheilen hat. Hier ist es unstreitig von Nutzen, mitunter sogar nothwendig, auch aus dem Chor der Lernenden die Tüchtigsten auszuheben und ihnen einzelne Abtheilungen zum Unterricht in dem, worin sie selbst fest sind, zu übergeben.

2. Hiebei hat der Lehrer eine sorgfältige Auswahl zu treffen und nur fähigeren Schülern, die schon weit genug vorgerückt sind, die Aushülfe zu übertragen. Auch hat er die gewählten gehörig anzuleiten, was und wie sie zu lehren haben. Ohnehin darf diese Aushilfe nur in den unteren Klassen eintreten. Endlich ist wohl zu beachten, daß das, was beim Unterricht die Hauptsache ist, die Erweckung des eigenen Nachdenkens, die Erregung der geistigen Kräfte, die Verdeutlichung der Begriffe durch Fragen und Antworten nicht den Schülern überlassen werden darf. Die Erklärung, Begründung und Anwendung des Erlernten kann nur vom Lehrer selbst erwartet werden.

3. Das Lehrgeschäft der Gehilfen hat sich hauptsächlich auf das zu erstrecken, was mehr mechanisches Einüben betrifft, ein Vorsprechen dessen, was nachgesagt, ein Vormachen dessen, was nachgemacht werden soll, z. B. beim Turnen, Schreiben und Zeichnen. Der jüngere oder schwächere Schüler wird angewiesen, abzusehen, wie die Vorgerückteren z. B. die Feder halten, das Blatt vor sich hinlegen u. dgl.

4. Insbesondere eignet sich das Abhören des Memorirten zur Uebertragung an Schüler. Deßgleichen kann die Beurtheilung schriftlicher Arbeiten jüngerer Schüler an ältere überlassen werden; nur darf dieses Urtheil keine weiteren Folgen haben, als die Verbesserung der Fehler, worauf der Lehrer eine Revision der ungenügenden Arbeiten vorzunehmen hat. Auch für Wiederholung des Lehrpensums können Gehilfen genommen werden, namentlich bei solchen Schülern, welche hinter den andern zurückbleiben und

daher einer besonderen Wiederholung bedürfen, wenn sie nicht allmählig vom Gange der Gesammtheit sich ausscheiden sollen.

5. Aber auch da, wo die Beihülfe der Schüler nicht wegen eines Nothstandes erforderlich ist, kann sie gute Dienste leisten: insbesondere kann ihre Mitwirkung bei Handhabung der Disciplin eintreten, z. B. die Fehlenden aufzuschreiben, die Arbeiten einzusammeln u. dgl. Nicht rathsam hingegen ist es, wenigstens nicht in den oberen Klassen, die Ruhestörer durch Schüler aufschreiben zu lassen und diese zu Angebern zu machen, weil hiedurch leicht Neid und Widersetzlichkeit gegen den Bevorzugten hervorgerufen wird. Weniger ist dies in den unteren Klassen zu befürchten, wo die Kleinen es ganz natürlich finden, daß ältere Schüler ihnen vorgesetzt werden und als Stellvertreter des Lehrers erscheinen. Jedoch müssen hiefür nur würdige Schüler ausgewählt und öfters mit ihnen gewechselt werden, auf daß nicht der Hochmuth der Einen und die Erbitterung der Anderen erregt werde.

Wird die Beihilfe der Schüler in solcher Weise beigezogen, so kann sie zugleich als Mittel betrachtet werden, manches Lehrtalent kennen zu lernen und für den Lehrberuf heranzubilden.

Eine bestimmt ausgeprägte Organisation — aber auch eine einseitige — hat der wechselseitige Unterricht in England gefunden. Dort hat man die Methode, Hilfslehrer aus den Schülern zu wählen, in ein förmliches System gebracht, und diese Methode nicht nur als die richtigere, sondern auch als die schneller wirkende und überdies als die weit wohlfeilere zur Nachahmung empfohlen. Sie ist unter den Namen der Bell-Lankaster'schen näher bekannt.

§ 61.

Bell und Lankaster.

1. Zu Ende des vorigen Jahrhunderts tauchte in England eine neue Unterrichtsmethode auf, die großes Aufsehen erregte und nach ihren beiden Erfindern, dem Dr. Bell, einem Geistlichen aus Schottland (1752), und einem Quäker, Namens Lankaster, (geb. 1778) benannt wird. Nach diesem Schulsystem wurden mit geringen Kosten große Schülermassen in einem Lehrsaal zu gleicher

Zeit durch fähigere Schüler unter der Oberleitung eines einzigen Lehrers unterrichtet. Der Ursprung dieser Methode oder Schuleinrichtung ist in Ostindien zu suchen, wo sie der Reisende de la Valle schon im 16. Jahrhundert kennen lernte. Dr. Bell, Inspektor und Hauptlehrer an der Militärschule bei Madras in Vorderindien, atte diese Methode daselbst vorgefunden, sie weiter ausgebildet und sieben Jahre lang an der genannten Anstalt angewendet. Im Jahre 1799 kehrte er nach England zurück, erstattete über das Wesen und die guten Erfolge seines Systems einen Bericht, worauf seine Schuleinrichtung in England zur Ausführung kam.

2. Fast zu gleicher Zeit führte Lankaster dieselbe Schuleinrichtung in seiner Armenschule zu London ein. Einige behaupten, er habe sie von Bell entlehnt und nur sein Vorbild nachgeahmt. Andere erklären, er habe sie unabhängig von Bell selbst erfunden und sei zunächst durch die Noth dazu getrieben worden, da es ihm an den nöthigen Mitteln zur Anstellung von Lehrern fehlte. Deßhalb wird auch diese Methode nach beiden Schulmännern benannt, weil beide sich das Verdienst zuschreiben, dieselbe erfunden zu haben Im Jahre 1811 bereiste Lankaster die drei britischen Königreiche und bewirkte an vielen Orten die Einführung seiner Methode. Da er jedoch in seiner Armenschule alle Kinder ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses aufnahm, so verdarb er es mit der Geistlichkeit und fand nur wenig Unterstützung, so daß er sich gezwungen sah, nach Amerika auszuwandern. Bell hingegen wurde vom hohen Adel und der Geistlichkeit unterstützt, weil er für die anglikanische Hochkirche wirkte.

§ 62.

Eigenthümlichkeiten der Bell-Lankaster-Methode.

Die Eigenthümlichkeiten der Bell-Lankaster-Methode und Schuleinrichtung bestehen in Folgendem:

1. Die ganze Anzahl der Schüler wird in eine Menge kleiner Klassen getheilt und jede derselben durch einen fähigeren Schüler in den nöthigsten Fertigkeiten, Lesen, Schreiben, Rechnen und Auswendiglernen des Katechismus soweit geübt, als er es selbst gelernt hat. Solche Schulgehilfen hießen Monitoren und ihre Klassen hatten ungefähr 10 Schüler in einer Bank sitzen, oder nach Bell

im Halbkreise umherstehend. Die geübtesten und zuverlässigsten Schüler führten als Generalmonitoren die Aufsicht über die einzelnen Gehilfen und ihre Klassen. Andere Gehilfen besorgten den kleinen Dienst der Schulpolizei und guten Ordnung, z. B. das Liniiren der Schreibbücher, das Austheilen und Aufbewahren der Schiefertafeln. Der Lehrer unterrichtet nur die Gehilfen, wacht über den planmäßigen Gang des Ganzen und handhabt die Disciplin.

2. Ein streng gehandhabtes System von Strafen und Belohnungen, die theils auf den Ehrtrieb, theils auf körperliche Züchtigung berechnet sind, z. B. Ehrenbillets, Verdienstorden, Schandtafeln, Zusammenbinden der Hände auf dem Rücken u. s. w. hält die Masse der Zöglinge in Ordnung. Alles geht und wirkt zum bestimmten Zweck, wie bei einer militärischen Heerschaar, wo das Commando vom General ausgeht und durch die Unterbefehlshaber bis zu den einzelnen Abtheilungen der Gemeinen herabläuft und maschinenmäßig vollzogen wird.

3. Unstreitig verdient die Ordnung, Pünktlichkeit und streng geregelte Thätigkeit, womit einige hundert Zöglinge in einem Zimmer beschäftigt werden, alle Anerkennung. Auch hat die außerordentliche Wohlfeilheit derselben die Theilnahme der Staatsmänner erregt, denen überdies die militärische Zucht ganz angemessen schien, um die verwahrlosten Kinder aus der Hefe des Volkes an ein gesittetes und gesetzmäßiges Leben zu gewöhnen. Demungeachtet konnte diese Schuleinrichtung nur in England befriedigen, wo das Schulwesen noch auf einer sehr niederen Stufe stand und auf 7 Gemeinden oft nur eine Schule kam. Außer in England fand diese Methode nur noch in Frankreich Eingang, wo bereits im Jahre 1819 sich 17 derartige Schulen in Paris befanden, jede von zwei bis dreihundert Schülern. Es waren jedoch nur Privatanstalten, die nur die Kinder ärmerer Volksklassen aufnahmen. In Deutschland hingegen, wo das Schulwesen schon mehr entwickelt und der Unterricht methodischer war, fand diese Schuleinrichtung keinen Beifall. Insbesondere konnte man sich nicht mit dem geisttödtenden Unterrichtsverfahren befreunden, wobei alles auf bloße Dressur und mechanisches Abrichten berechnet war. Ebenso hielt man die Art und Weise der Strafen und Belohnungen für verwerflich, da sie mit den Grundsätzen einer

humanen und verständigen Erziehung nicht übereinstimmen. Indessen läßt sich das System der Monitoren immerhin mit gutem Erfolge anwenden.

Spezielle Didaktik.

§ 63.

Die Buchstabir- und Lautirmethode.

1. Jahrhunderte hindurch war die Buchstabirmethode die allein übliche in den Schulen. Sie gründet sich lediglich auf das Aussprechen der Buchstabennamen; an die Bildung des Wortes aus seinen Urbestandtheilen — den Lauten — wurde nicht gedacht. Man machte die Schüler nur mit den Namen der Buchstaben bekannt, die durch Vor- und Nachsprechen in alphabetischer Ordnung eingeübt und zu Silben verbunden wurden. Auf den Laut wurde keine Rücksicht genommen, so daß die Schüler nur bei den Vokalen, nicht aber bei den Consonanten erfuhren, wie sie lauten.

2. Das Eigenthümliche der Buchstabirmethode besteht sonach darin, daß sie die Bildung der Sylben und Wörter nicht durch Aussprechen und Zusammensetzen der einzelnen Laute, sondern der Buchstabennamen bewirkt. Aber nur bei den Vokalen stimmt der Buchstabenname mit dem Laut überein, während bei den Consonanten der Buchstabenname dem eigentlichen Laut noch einen Vokal vorn oder hinten anhängt, wie: ha, ka, ge, pe, oder ef, el, em, en. — Diese Methode ist unnatürlich, da zu dem eigentlichen Laut etwas Fremdartiges hinzukommt, welches bei der Sylbenbildung wieder wegfällt, so daß sich der Schüler keine Rechenschaft darüber zu geben weiß, warum z. B. be und a „ba“ und nicht „bea“ heißt, oder vau und a „va“ und nicht „vaua“. Auf diese Unnatur hat schon im Jahre 1735 ein pseudonymer Schriftsteller (Nachsinner) hingewiesen mit den Worten:

„Wenn man „hoch“ lesen will, spricht man: ha — o ceh — ha. Man tönet zweimal ha, und ist darin kein a.*)

*) Vergl. Niemeyer, Unterrichts- und Erziehungslehre Bd. II. S. 08.

3. Die alte Buchstabirmethode wurde daher zu Anfang dieses Jahrhunderts durch die Lautirmethode verdrängt. Diese Methode schlägt einen naturgemäßeren Weg ein, indem sie das Kind nicht zuerst mit dem Namen des Buchstaben bekannt macht, sondern mit seinem einfachen Ton oder Laut, und sodann die einzelnen Laute zu Sylben verbinden läßt. Sie unterscheidet nämlich zwischen Laut, Zeichen und Buchstabennamen. Der Laut ist die Sache, der Buchstabe das Zeichen für die Sache, dann erst kommt der Name des Zeichens, der nur bei den Helllauten mit dem Laut übereinstimmt.

4. Bei der Lautirmethode lernt das Kind zuerst die Sache, d. h. den Laut des Buchstabens kennen und das Zeichen dafür, später erst den Namen des Zeichens oder Buchstabens. Das Eigenthümliche der Lautirmethode besteht sonach darin, daß der Schüler die Consonanten ohne Beihülfe eines Vokals, blos nach ihrem Hauch oder Laut ausspricht, indem er einen Laut auf den andern hinüberzieht und zu Sylben verbindet.*)

§ 64.

Ursprung der Lautirmethode.

1. Gewöhnlich wird Stephani für den Erfinder der Lautirmethode gehalten. Er ist aber nicht der eigentliche Erfinder, sondern nur der Erste, der dieselbe wissenschaftlich begründete und ihre Einführung in den Schulen bewirkte. Schon vor mehr als dreihundert Jahren hat Valentin Ikelsamer, Lehrer zu Rottenburg an der Tauber, auf die Lautirmethode hingewiesen. Er berief sich nämlich auf das Beispiel der Griechen und Hebräer, aus deren Buchstabenbenennung er folgerte, daß ihre Jugend nicht mittelst des Buchstabirens das Lesen erlernt haben könne, da in

*) Die Lautirmethode läßt sich nicht in allen Sprachen, namentlich nicht in der englischen anwenden, weil hier Vieles anders ausgesprochen als geschrieben wird, d. h. weil für manche Laute kein Buchstabe vorhanden ist, bei manchen Buchstaben hingegen kein Laut ausgesprochen wird. Z. B. one wird gesprochen wie „wann“; hier fehlt für den Laut w der Buchstabe, der Buchstabe e wird gar nicht ausgesprochen, und statt o wird a gesprochen. Dasselbe ist der Fall bei andern Wörtern: z. B. clothes = Kleider, wie clohs; plough = Pflug, wie plau.

ihrer Sprache jeder Buchstabe mit einem zwei- bis dreisilbigen Wort benannt wird, wodurch zu dem eigentlichen Laut viel Fremdartiges hinzukomme.*) Beiläufig 200 Jahre später erschien in Weißenfels ein Lesebüchlein, worin gleichfalls die Lautirmethode empfohlen wurde. Deßgleichen wurde sie von Venzky in Berlin in seinem 1721 erschienenen Lesebüchlein empfohlen. Auch Hecker und Basedow haben sich für dieselbe ausgesprochen und Versuche damit angestellt. Dessenungeachtet fand sie keinen Eingang in den Schulen und kam nur hin und wieder zur Anwendung.

2. Erst zu Anfang dieses Jahrhunderts hat Stephani die Methode des Lautirens an's Licht gezogen, sie praktisch bearbeitet und in den Schulen von Baiern eingeführt. Außer Stephani hat sich noch Olivier um die Einführung der Lautirmethode verdient gemacht. Beide gehen von dem Grundsatz aus, daß die Lesekunst auf der Kenntniß des jedem Buchstaben eigenthümlichen Lautes beruhe. Aber in der Anwendung dieses Grundsatzes weichen sie von einander ab. Olivier machte den Vorschlag, die Consonanten nicht nach ihrem reinen Laut auszusprechen, sondern ihnen einen Hülfslaut anzuhängen, nämlich das kurze, mehr einem Hauch als einem Ton ähnliche e (wie in Traube, Tulpe). Man solle hiernach alle Consonanten nach gleicher Analogie benennen, d. h. pe, ke, ne, me, fe u. s. w. Auf solche Weise würde der Laut des Consonanten mehr hörbar gemacht, als es durch die bloße Organbewegung möglich wäre. Auch würde auf solche Art der Unterschied zwischen Selbstlaut und Mitlaut wegfallen und der Consonant ein so selbstständiger Laut werden, wie der Vokal.

3. Stephani dagegen drang darauf, daß der Laut jedes Consonanten ohne Zusatz eines Hilfslauts in völliger Reinheit ausgesprochen werde. Er ging daher beim Leseunterricht von der

---

*) Es ist allerdings kaum denkbar, daß man betha und epsilon wie „be“, oder gamma und alpha wie „ga“, oder gimel und aleph wie „ga“ aussprach. Ein sicherer Schluß läßt sich indessen nicht daraus ziehen, denn der griechische Geschichtsschreiber Dionysius von Halikarnaß schreibt in seiner römischen Archäologie: „Wenn wir Grammatik lernen, so lernen wir erst die Namen der Buchstaben, dann die Form und Gestalt derselben, ferner die Sylben und das dazu Gehörige. (Von Lauten keine Rede.)

Kenntniß der Laute und ihrer Bezeichnung aus und führte durch einen einfachen Stufengang von Uebungen zu der Fertigkeit, die Laute zu Sylben und diese zu Wörtern zu verbinden. Er nannte seine Methode die Elementarmethode, nach welcher die Kinder zuerst die Laute der Vokale, sodann die der seither für stumm gehaltenen Consonanten ohne Beihülfe von Vokalen blos durch richtigen Gebrauch der Sprachorgane hervorbringen lernen. Da dieses Verfahren viel einfacher und natürlicher ist wie das von Olivier, so fand es auch mehr Beifall wie dieses. Daher sagt auch der Pädagoge Niemeyer: „Die Methode Oliviers hat zwar einen wissenschaftlichen Werth, aber sie ist zu langsam, schwerfällig und für die meisten Lehrer zu schwierig.“ Die Methode Stephani's gewann somit die Oberhand; indessen dauerte es geraume Zeit, bis die Lautirmethode nach Stephani allgemein in den Schulen Eingang fand, dieselbe wurde vielmehr zu Anfang mannichfachem Gespötte preisgegeben.*)

§ 65.

Die Schreiblesemethode.

Obgleich die Lautirmethode Stephani's ein Fortschritt war, so hatte sie doch auch ihre Mängel, indem sie den Kindern zumuthete, alle Buchstaben und Laute des Alphabets nach eineinander einzulernen, bevor sie Lautverbindungen übten; endlich weil anfänglich blos gelesen und nicht geschrieben wurde, so daß die Schüler das Zeichen für den Laut nicht vor ihren Augen entstehen sahen, sondern es blos in der Druckschrift vor Augen hatten.

Man gelangte daher bald zu einem verbesserten Lautirunterricht, nämlich zu der s. g. Schreiblesemethode, d. h. zur Methode, schreibend lesen und lesend schreiben zu lernen. Schon der Pädagoge Ratich hat auf die Methode, das Schreiben mit dem

*) Man nannte die Lautirmethode unter andern die Methode des ewigen „Blasens, Zischens und Brummens“. Schon Ikelsamer hat zu solchem Gespötte Anlaß gegeben durch seine eigenthümliche Benennung der Laute, indem er sie mit den Naturlauten der Thiere verglich. So z. B. benannte er die Laute im Worte Merz also: den Laut m nennt er den Kühbrummer, e den Geiselaut, r den Hundsbuchstaben, z den Spatzenschrei.

Lesen zu verbinden, hingewiesen, indem er folgende Grundsätze aufstellte:

a) das Lesen soll, damit es besser erlernt werde, das Schreiben zu Hülfe nehmen;

b) die Druckschrift werde erst später vorgenommen, wenn einmal ein guter Anfang im Lesen gemacht ist.

Ratich dürfte daher gewissermaßen als Erfinder der Schreiblesemethode zu betrachten sein, obgleich sie zu seiner Zeit nicht in den Schulen zur Anwendung kam. Erst vor einigen Jahrzehnten wurde die Schreiblesemethode wissenschaftlich begründet und in den Schulen eingeführt. Es geschah dies durch Graser, Harnisch und Scholz. Das Eigenthümliche dieser Methode besteht darin, daß der Schüler beim Einüben eines Lauts zugleich mit dem Zeichen dafür, d. h. mit dem Buchstaben bekannt gemacht wird, indem der Lehrer denselben auf der Tafel vorschreibt und der Schüler ihn nachbildet und auf solche Weise mit dem Lesen zugleich das Schreiben erlernt. Statt des Vorschreibens bedient man sich bisweilen auch beweglicher (versetzbarer) Buchstaben, die einzeln je nach Bedürfniß, zusammengesetzt werden.

§ 66

Ziel und Stufengang des Schreibleseunterrichts im ersten Schuljahr.

1. Die Schreiblesemethode gibt dem Kinde Alles methodisch richtig und vollständig. Zuerst erhält es den Laut, dann sieht es das Zeichen für den Laut vor seinen Augen entstehen und stellt es selbst dar; zuletzt wird es noch mit dem Namen des Zeichens oder Buchstabens bekannt gemacht. Für das erste Schuljahr erstreckt sich der Stufengang des Schreibleseunterrichts auf folgende Hauptübungen: a) Erkennen der Laute des Alphabets, sowie der geschriebenen Zeichen für die Laute und Darstellen derselben. b) Verbindung der Laute zu Sylben und Wörtern mündlich und schriftlich. c) Auflösen der Sylben und Wörter in ihre Bestandtheile. d) Erkennen der Druckschrift.

2. Diese Uebungen können in doppelter Weise vorgenommen werden: entweder als reines, einfaches Schreiblesen, oder als gemischtes, wo neben der Schreibschrift auch die Druckschrift

geübt wird. Dem ersteren Verfahren gebührt wegen seiner Einfachheit der Vorzug; denn es wäre für die Kinder eine große Schwierigkeit, wenn sie zwei verschiedene Buchstabenformen auf einmal lernen sollten. Mit der Druckschrift soll daher erst im zweiten Halbjahr begonnen werden, und zwar in den badischen Schulen erst zu Anfang des vierten Quartals.*)

3. Dem Lautirunterricht müssen tüchtige Vorübungen im Sprechen vorangehen, d. h. die Schüler müssen, bevor sie mit dem Lautiren beginnen, gehörig im Sprechen geübt werden; denn es zeigt sich bei den meisten Kindern, die erst in die Schule eintreten, daß sie auf die leichtesten Fragen keine Antwort zu geben wissen und oft nur mit Kopfnicken oder Kopfschütteln antworten. Daher muß der Lehrer die Schüler in den ersten Wochen recht viel zum Sprechen anregen. Den Gesprächsstoff bildet der Anschauungsunterricht, der an Bekanntes anknüpft.

§ 67.

Stufengang beim Lautirunterricht in den drei ersten Monaten.

Die Stufenreihe, in welcher der Lautirunterricht im ersten Quartal am zweckmäßigsten ertheilt wird, ist folgende: Zur Einleitung dienen Vorübungen, bestehend in Uebungen des Gehörs und der Sprachorgane zum richtigen Auffassen und Nachsprechen von kleinen Sätzen, die aus ein-, zwei- und dreisylbigen Wörtern bestehen. Hieran reiht sich das Zerlegen solcher Sätze in die einzelnen Wörter, so wie das Zählen derselben. — Nun erst beginnt der eigentliche Lautirunterricht, wobei zuerst das synthetisch-analytische Verfahren zur Anwendung kommt, d. h. man beginnt mit der Zusammensetzung der Laute zu Sylben und läßt dann die Auflösung der Sylben in die Laute folgen. Dies geschieht in folgender Ordnung:

a) Zuerst werden die Helllaute in bestimmter Reihenfolge vom Lehrer angegeben oder aus den vorgesprochenen Sätzen herausgeholt. Diese werden dann von den Schülern nachgesprochen,

*) Verordnung Großh. Oberschulraths vom 21. Juni 1869. Vergl. V.-Bl. S. 121.

wobei darauf zu sehen ist, daß sich die Schüler die Reihenfolge der Helllaute genau einprägen.

b) Hierauf werden die eingeübten Helllaute in der bestimmten Reihenfolge einer um den andern mit einem Leiselaut verbunden und zwar zuerst zu Anlautsylben (ab — eb — ib — ob — ub) sodann zu Auslautsylben (ba — be — bi — bo — bu), worauf die erhaltenen Sylben wieder in ihre Laute aufgelöst werden. — Um den Unterschied zwischen Hell- und Leiselauten begreiflich zu machen, darf man die Kinder nur aufmerksam machen auf die leichte Hörbarkeit der Vokale im Vergleich mit dem dumpfen Laut der Consonanten.

c) Nach erfolgter Verbindung des einen Leiselauts mit sämmtlichen Helllauten wird ein zweiter Leiselaut vom Lehrer angegeben, oder aus passenden Wörtern entlehnt und hiermit auf gleiche Weise verfahren; sodann ein dritter, vierter u. s. w., wobei zugleich das früher Erlernte wiederholt wird.

d) Wenn die Schüler etwa die Hälfte der Leiselaute mit allen Vokalen zu An- und Auslautsylben verbinden und diese wieder auflösen können, werden die Doppellaute eingeübt und wie die einfachen Laute behandelt. Nachdem aber sämmtliche Consonanten zur Verwendung gekommen sind, tritt das analytisch-synthetische Verfahren ein, d. h. man beginnt mit der Auflösung von Sylben in die Laute und läßt ihre Wiederzusammensetzung folgen.

e) Endlich folgt die Zusammensetzung und Zerlegung von Inlautsylben, und zwar zunächst solcher, welche mit einem Consonanten beginnen und mit einem schließen, (z. B. bad, gut, löb, lob) unter fortwährender Verwendung der Doppellaute. Die Sylben werden vom Lehrer jedesmal vorgesprochen und von den Schülern nachgesprochen. — Im Allgemeinen sollen die Schüler nach dreimonatlichem Schulbesuch zur geläufigen Zusammensetzung und Zerlegung von An-, Aus- und Inlautsylben gebracht werden.

§ 68.

Der Schreibunterricht in den ersten drei Monaten.

1. Mit den Uebungen im Lautiren laufen die im Schreiben parallel, d. h. mit dem Lautirunterricht beginnt zugleich der

Schreibunterricht. Und wie dem Lautiren, so gehen auch dem Schreiben verschiedene Vorübungen voran. Diese bestehen in der Bildung senkrecht, wagrecht und schief zu einander stehenden Punkte und ihrer Verbindung durch Linien; ferner im Bilden senkrechter, wagrechter und schiefer Linien, und in Verbindung zweier Linien zu spitzen Winkeln.

2. Hierauf werden die einzelnen Buchstabentheile eingeübt, sodann die Buchstaben des kleinen Alphabets, und zwar in genetischer Folge. Die genetische Reihenfolge wird deshalb beobachtet, weil sie die natürliche ist, d. h. diejenige, welche vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren fortschreitet. Es werden also zuerst die Buchstaben c n eingeübt. Hiebei wird nur Eine Linie benützt und beim Darstellen der Buchstaben jedesmal der durch die Buchstaben bezeichnete Laut eingeübt, jedoch nicht der Name des Buchstabens, denn dieser wird erst im zweiten Schuljahr erlernt.

3. Wenn sämmtliche Buchstaben eingeübt sind, so wird mit dem mündlichen Zerlegen der Sylben in die Laute zugleich das Schreiben der zerlegten Sylben und Wörter verbunden. Diese Uebungen bilden das Ziel des Schreibunterrichts für die drei ersten Monate des Schulbesuchs.

4. Beim ersten Schreibunterricht hat der Lehrer noch insbesondere auf zwei Dinge zu achten: a) daß die Kinder den Griffel und (später) die Feder richtig halten lernen; b) daß sie ihr Gesicht nicht zu nahe auf die Schiefertafel oder das Schreibheft richten.*) Auf die erste Gewöhnung kommt hier Alles an; nehmen die Kinder bei den ersten Schreibübungen fehlerhafte Gewohnheiten an, so pflegen sie dieselben später nie wieder abzulegen. Daß aber obige Fehler häufig vorkommen, beweisen die vielfachen Klagen der Eltern.

§ 69.

Das Lautiren und Schreiben im zweiten, dritten und vierten Quartal.

1. Im zweiten Quartal werden beim Lautiren solche Sylben

*) Im ersten Schuljahre läßt man bekanntlich die Kinder nur auf die Schiefertafel mit dem Griffel schreiben.

beigezogen, die als Wörter oder Worttheile wirklich vorkommen. Diese und die nun eintretenden zwei= und mehrsylbigen Wörter werden nach geschehener Auflösung in die Laute vom Lehrer an der Schultafel vorgeschrieben und von den Kindern nachgebildet. Das Schreiben hat aber jetzt innerhalb vierfacher Linien mit Berücksichtigung der Grund= und Haarstriche zu geschehen.

2. Hierauf dehnen sich die Uebungen auf solche einsylbigen Wörter aus, die aus drei Lauten bestehen: nämlich Anlautsylben mit zwei Leiselauten am Ende, (z B. oft, arm, alt), und Auslautsylben mit zwei Leiselauten am Anfange (bla — sta — kna — kle). Dann folgen Inlautsylben, welche zusammengesetzt sind aus vier und fünf Lauten, z. B. zwei Leiselauten am Anfange und einem am Ende (groß), und einem am Anfange und zwei am Ende (kalt, warm), oder zwei Leiselauten am Anfange und zwei am Ende (schwarz, zwölf). — Bis jetzt durften keine Hauptwörter zur Verwendung kommen, da das Schreiben derselben mit kleinen Anfangsbuchstaben zu vermeiden.*)

3. Im dritten Quartal kommen allmählig auch einzelne Hauptwörter an die Reihe, an welchen das Schreiben der Buchstaben des großen Alphabets eingeübt wird. Gegen Weihnachten sollen ein=, zwei= und dreisylbige Wörter geläufig in die Laute zerlegt, von der Tafel abgeschrieben und gelesen werden. Deßgleichen sollen jetzt die Kinder im Stande sein, die in der Fibel enthaltene Schreibschrift einschließlich der Wörter mit großen Anfangsbuchstaben geläufig zu lesen.

4. Erst zu Anfang des Monats Januar beginnt das Erkennen der Druckschrift, was durch Vergleichung der beiden Schriftarten zu erleichtern ist. Nach Einübung der Druckschrift wird zu den Schreibübungen das in der Fibel in Druckschrift Gelesene verwendet. Hiebei ist darauf Bedacht zu nehmen, daß das Abschreiben sylbenweise geschieht, und nicht durch Uebertragung eines Buchstabens nach dem andern. Sobald einige Sicherheit im Unterscheiden der Druckschrift erreicht ist, wird das Lesen derselben beschleunigt, so daß am Schlusse des Schuljahrs

*) Die Fibel von Bumüller macht hievon eine Ausnahme und enthält Hauptwörter mit kleinen Anfangsbuchstaben.

die Kinder im Stande sind, leichte, zusammenhängende Lesestücke lautrichtig zu lesen.

5. Mit dem ersten Schuljahr kommt der eigentliche Lautirunterricht zum Abschluß und tritt nunmehr der Buchstabirunterricht ein. Ebenso ist es rathsam, im zweiten Schuljahr das Schreiben auf Papier mit der Feder eintreten zu lassen, denn das Schreiben mit der Feder ist schwieriger wie das mit dem Griffel auf der Schiefertafel, weßhalb es so frühzeitig wie möglich geübt werden muß, zumal im gewöhnlichen Leben mit der Feder, und nicht mit dem Griffel geschrieben wird.

§ 70.

Lesen und Schreiben im zweiten Schuljahr.

Das Buchstabiren.

1. Zu Anfang des zweiten Schuljahrs sind die Buchstabennamen zur Kenntniß zu bringen, ebenso muß jetzt mit den Buchstabirübungen begonnen werden. Das Buchstabiren darf schon deßhalb nicht ganz versäumt werden, weil der Lautirunterricht, trotz seiner großen Vorzüge, doch auch manche Mängel hat. Schon Graser hat auf diese Mängel aufmerksam gemacht, unter welche er besonders folgende rechnet: a) Es wird den Kindern schwer, alle Laute richtig auszusprechen und noch schwerer, aus der Aneinanderreihung dieser Laute die entsprechenden Lautverbindungen — Sylben und Wörter — zu finden, weßhalb sie dieselben anfangs auch vielfach unrichtig aussprechen. b) Manche Leiselaute, wie **m** und **n** lassen sich nur ganz unvollkommen darstellen, und andere wie **h** und **w** nur auf eine für eine größere Anzahl von Schülern unverständliche Weise. c) Weiche Laute lassen sich in ihrem Unterschiede von den harten gar nicht hörbar darstellen; deßhalb lernen die Kinder durch das Lautiren die weichen Leiselaute von den harten gar nicht unterscheiden: also **b**, **d**, **g** nicht von **p**, **t**, **k**; denn wenn man jene selbständig darstellen will, werden sie hart ausgesprochen. d) Die für das Lesen- und Schreibenlernen so wichtige Sylbenabtheilung wird erschwert, weil durch das Lautiren in die Worte eine allgemeine Auflösung kommt, so daß alle Haltpunkte für Auffindung der Sylben verschwinden.

2. Um diese Nachtheile zu beseitigen, ist es nöthig, auf das

Lautiren das Buchstabiren folgen zu lassen. Das Buchstabiren hat nach der althergebrachten Weise zu geschehen, indem jede einzelne Sylbe nach geschehener Nennung der Buchstaben für sich gesprochen wird und zuletzt die einzelnen Sylben des Wortes zusammengesprochen werden. Auch hat jedesmal dem Buchstabiren eines Wortes das Lautiren desselben voranzugehen. Um die Fertigkeit im Buchstabiren zu fördern, ist ein öfteres Durchbuchstabiren der in der Fibel behandelten Lesestücke nöthig. Solche mehrfach durchbuchstabirten Lesestücke werden dann von den Kindern abgeschrieben und von dem Lehrer sorgfältig corrigirt.

3. Im dritten Quartal wird das s. g. Kopfbuchstabiren eingeübt, (frei im Kopf — im Gegensatz zu dem im Buch). Zu diesem Zwecke werden einzelne Stücke des Lesebuchs, die bereits in der angegebenen Weise durchbuchstabirt und abgeschrieben sind, vom Lehrer diktirt. Das Diktiren hat aber nicht wortweise zu geschehen, sondern es wird ein Satz vom Lehrer vorgesprochen, sodann von den Schülern unter Zählung der einzelnen Wörter wiederholt, und dann ohne weitere Nachhülfe niedergeschrieben.

4. Außer diesen Schreibübungen treten im zweiten Halbjahr noch zwei andere schriftliche Uebungen ein: a) das Herausschreiben von Wörtern aus dem Lesebuche nach bestimmten orthographischen Gesichtspunkten, z. B. solchen mit großen Anfangsbuchstaben, oder mit Dehnung und Schärfung u. dgl., b) das Abschreiben von Wörtern und kleinen Sätzen von der Wandtafel, welche von dem Lehrer vorgeschrieben wurden. Mit Einübung der Lateinschrift wird erst im vierten Schuljahr begonnen

§ 71.

Der Leseunterricht in den oberen Klassen, Verhütung des sogenannten Schultons.

1. Während man beim Leseunterricht in den unteren Klassen zunächst nur das mechanisch richtige Lesen im Auge hat, muß in den oberen Klassen nicht nur auf deutliche, lautreine Aussprache der einzelnen Sylben und Wörter, sondern auch auf richtige Betonung und genaue Beobachtung der Unterscheidungszeichen, überhaupt auf natürliches, ausdrucksvolles und wohlklingendes Lesen gesehen werden. a) Fürs Erste sind die

Schüler daran zu gewöhnen, langsam, aber nicht schleppend zu lesen. Auf die erste Gewöhnung, daß die Kinder beim Lesen nichts übersehen, nichts übereilen, keine Sylbe verschlucken, kommt hier Alles an. Durch Schnelllesen lernt man nicht gut, aber durch Gutlesen lernt man schnell lesen. b) Hauptsächlich hat der Lehrer auf das Lesen nach dem Sinne zu achten, folglich auch auf das genaue Beobachten der Unterscheidungszeichen und die Verstärkung des Tons bei den Hauptbegriffen. Daher muß er darauf dringen, daß die Schüler Anfangs lieber etwas länger bei jedem Komma, Punkt und Fragezeichen anhalten und jedes Hauptwort stärker ausdrücken, als dies später nöthig ist. Denn nichts befördert die Deutlichkeit mehr, als gehörige Trennung der Bestandtheile der Rede durch Pausen, sowie die Sonderung der Haupt- im Nebenworte im Tone. c) Genaue Artikulation, Verständlichkeit und Natürlichkeit sind die Hauptanforderungen, die man an das Lesen in der Volksschule zu stellen hat; was darüber hinausgeht und sich der Deklamation nähert, liegt außerhalb der Grenzen der Volksschule. Rousseau sagt hierüber: „Laßt Kinder keine Schauspielerrollen hersagen, noch sie, wie man es nennt, deklamiren. Sie können keinen Ton auf Dinge legen, die sie nicht verstehen, oder Regungen einen Ausdruck geben, die sie nicht erfahren haben. Lehrt einen Zögling richtig, deutlich, wohlartikulirt reden, genau und ohne Gezier aussprechen, den grammatischen und periodischen Sinn kennen und ihm folgen.“

2. Insbesondere soll der Lehrer den sogenannten Schulton zu verhüten suchen, worunter man den singenden, accentlosen, unnatürlichen Leseton versteht. a) Dem Eindringen dieses Schultons kann am besten dadurch entgegengewirkt werden, wenn der Lehrer selbst das betreffende Lesestück vorliest und an seinem eigenen Beispiele zeigt, wie gelesen werden muß; ferner, wenn er die Schüler öfters auf den üblichen Conversationston verweist und darauf aufmerksam macht, wie sie im gewöhnlichen Verkehr mit einander sprechen. b) Oftmals rührt der schlechte Leseton und die Eintönigkeit beim Hersagen des Memorirten daher, weil der Lehrer die Schüler nicht zum vollen klaren Verständniß des Gelesenen eingeführt hat. Denn im gewöhnlichen Leben spricht das Kind natürlich, weil es weiß, was es spricht

und den Inhalt seiner Mittheilung als geistiges Eigenthum wohl versteht; und es betont um so richtiger und schärfer, als es vom Gegenstande seiner Mittheilung ergriffen ist. Wenn daher ein Lesestück vorgelesen oder auswendig gelernt werden soll, so muß dasselbe vorher so erklärt sein, daß an einem selbstständigen Auffassen des zu Erlernenden durch die Schüler nicht zu zweifeln ist. c) Endlich hindert den Schüler bisweilen auch eine gewisse Scheu, das innerste Fühlen und Gemüthsleben offenkundig darzulegen, vor dem natürlichen und betonten Hersagen eines Lesestücks. Namentlich kommt dies bei zarteren Naturen vor: diese könnten wohl ausdrucksvoll lesen, aber sie scheuen und schämen sich. Denn man hat oft Gelegenheit, wahrzunehmen, daß die Kinder auswendig gelernte Sachen ganz anders in der Schule hersagen, als in bekannten Kreisen, wo sie sich weniger kritisch beobachtet sehen. Ein Dreifaches ist daher nothwendig, wenn in einer Schule gut gelesen werden soll: nämlich das musterhafte Vorbild des Lehrers, richtiges Verständniß des Lesestücks, endlich die Beobachtung der Regel: „Lies, wie du im gewöhnlichen Leben sprechen würdest.“

§ 72.

Der Schreibunterricht in den oberen Klassen.

1. Zeichnen und Schreiben sind in ihren ersten Anfängen völlig gleichartige Thätigkeiten. Das Zeichnen, entschieden älter als das Schreiben, ist in seinen Productionen reich wie die Natur, ja, noch reicher durch die Phantasie. Das Schreiben, beschränkt auf den engeren Kreis gleicher und immer wiederkehrender Formen, ist stets nur höheren Zwecken dienstbar, aber gleich der Sprache unendlich reicher in seinen Wirkungen. Denn es hält das flüchtige Wort fest und pflanzt das längst verhallte durch Jahrtausende fort. — Wird beim Schreiben auf die Schönheit und Gefälligkeit der Schriftzüge das hauptsächlichste Augenmerk gerichtet, so befaßt man sich mit der „Kalligraphie“; fordert man hiezu noch die Schnelligkeit im Schreiben, so übt man die „Tachygraphie“, mit Abkürzungen die „Stenographie“. Was das Geschwindschreiben betrifft, so liegt es außerhalb der Grenzen der Volksschule; selbst an Mittelschulen wird es von manchen Lehrern zu frühe

verlangt und auf solche Weise zum Verderbniß der Handschrift beigetragen, woher es wohl kommen mag, daß schlechte Hände den Namen „gelehrte Hände“ erhalten haben. In der Volksschule muß das Streben des Schreibunterrichts lediglich darauf gerichtet sein, den Schülern frühzeitig eine schöne, wenigstens deutliche und feste Handschrift anzugewöhnen.

2. Dieses Ziel ist auch wohl erreichbar: auf jeder Stufe der Jugendbildung kann man es dahin bringen, daß die Schüler nicht nur deutlich und leserlich, sondern zugleich gefällig für das Auge die Schriftzüge darstellen. Und zwar nicht blos als eine Zierde, sondern als eine Pflicht, die man Anderen schuldig ist, sollte die Aneignung einer schönen und leserlichen Schrift in den Schulen vorgestellt und die Uebung darin mit aller Sorgfalt betrieben werden. Zur Aufmunterung kann man bei Kindern der unteren Volksklassen die gewöhnlichen Motive gebrauchen: „wie empfehlenswerth eine gute Hand sei, wie Mancher sein Fortkommen dadurch gefunden, sein Glück gemacht habe u. s. w.“ Bei solchen hingegen, welche zu den mittleren und höheren Ständen gehören, mache man zugleich darauf aufmerksam: „wie viel Mißverstand, Zeitverlust, Aerger und Verdruß durch eine schlechte und unleserliche Handschrift Andern verursacht werde“; man erwähne des Unmuths Derer, die genöthigt sind, schlechte Handschriften zu lesen oder zu copiren. Auch dürfte es sich empfehlen, Preise auf die beste Handschrift auszusetzen, Wettschreiben anzuordnen, wobei in kürzester Zeit möglichst schön geschrieben werden soll, u. dgl. m.

3. Wenn auch der Lectionsplan einige Stunden für vorzugsweise Uebung im Schönschreiben ansetzen muß, so ist doch die ausdrückliche Unterscheidung zwischen Schönschrift und gewöhnlicher Schrift nicht zu rechtfertigen, weil sonst der Werth der Schönschrift in den Augen der Schüler vermindert und die Meinung erweckt würde, als wäre das Schönschreiben für die Zwecke des Lebens entbehrlich. Jedes andere Schreiben des Schülers muß ebensogut von dem Bestreben zeugen, eine höhere Vollkommenheit der Schrift zu erreichen, und der Lehrer muß überhaupt mit der größten Strenge darauf halten, daß Alles, was die Schüler abzuliefern haben, sich eben so sehr durch Deutlichkeit und gefällige Form der Handschrift, als durch den Inhalt empfehle. Die Schön-

schreibstunden sollen nur dazu dienen, die Schüler mit den schönen Formen bekannt zu machen, Correcturen vorzunehmen und der sonstigen Uebung Bahn zu brechen.

4. Eigenes Vorschreiben durch einen geschickten Schreiblehrer, zumal bei den ersten Uebungen, ist allen kalligraphischen Vorlegeblättern weit vorzuziehen, sowie Correctur des Geschriebenen von dem Meister, und Vormachen dessen, was nachgemacht werden soll, bildender ist, als alle kalligraphischen Regeln. Nur dann, wenn der Lehrer selbst ein mittelmäßiger oder schlechter Schreiber, ist es besser, sogleich nach den besten vorhandenen Mustern die Hand zu bilden, dabei aber auch ohne Wechsel durch alle Stufen des Unterrichts zu beharren. Daher sollten angehende Lehrer womöglich bei den Vorschriften stehen bleiben, die ihre Vorgänger gewählt hatten, um die Schüler nicht irre zu machen.

5. Wie der Ton und Ausdruck der Stimme, so bildet sich bei jedem Menschen auch eine eigenthümliche, nicht selten ihn charakterisirende Handschrift aus. Der Sinn für Ordnung, Sauberkeit und Regelmäßigkeit leuchtet gewöhnlich schon aus der Handschrift hervor; auch Schwäche oder Stärke des Charakters, Oberflächlichkeit, Nachlässigkeit und Ziererei kann der forschende Blick darin erkennen. Es gilt daher häufig von der Handschrift, was der Naturforscher Büffon vom Styl sagt.

§ 73.

Methode des Schreibunterrichts in der älteren und neueren Zeit.

1. Die frühere Methode des Schreibunterrichts in der Volksschule war von der heutigen in wesentlichen Punkten unterschieden. Man begann erst mit dem Schreiben, wenn die Kinder einige Uebung im Lesen erlangt hatten, indem man von der Voraussetzung ausging, das allzufrühe Schreiben sei mehr schädlich als nützlich, weil die Hand noch nicht die hinlängliche Kraft und Fertigkeit besitze. Hiebei wurde die alphabetische Reihenfolge, ohne Rücksicht auf die Schwierigkeiten der Formen, eingehalten: zuerst a, zuletzt z. Daneben übte man wohl auch das große Alphabet. Die erste Art des Vorschreibens bestand in Bleistiftfurchen auf Papier, welche die Hand des Kindes sofort mit Tinte vermittelst der Feder nachzubilden hatte. Dieses Verfahren

beobachtete auch Rochow, indem er die einfachsten Grundstriche den Schülern mit Bleistift vorzeichnete und sie dann von diesen mit der Feder ausfüllen ließ. In schwierigen Fällen führte wohl auch der hinter dem Kinde stehende Lehrer demselben die Hand, welche sich dann als passives Werkzeug auf dem Papier herumleiten ließ. Wenn die Kinder einige Uebung im Schreiben erlangt hatten, schrieb ihnen der Lehrer die Musterbuchstaben nicht mehr mit Bleistift, sondern mit der Feder auf jede einzelne Zeile, oder auf die oberste vor, die dann von den Schülern nachgeahmt wurden. Gegen das Ende der Schulzeit waren es Fracturbuchstaben mit allerlei Schattirung, wodurch die fähigsten Schüler ihr Probestück abzulegen hatten, obgleich oft die gewöhnliche Schrift noch nicht genügend befestiget war.

2. Diesem zeitraubenden Mechanismus traten die Pädagogen des 19. Jahrhunderts entgegen: vor allen Tillich und Olivier. Insbesondere hat Olivier in seiner Schrift über „natürliche Unterrichtsmethoden“ im ersten Schreibunterricht die Gründlichkeit mit der Schönheit und dem Geschmacke am glücklichsten verbunden. Olivier geht von dem Grundsatz aus, vor allem müsse den Fingern Kraft und Gewandtheit zur freien Nachahmung der Züge verschafft und so die Hand gebildet werden. Daher gibt er den Kindern früher als Feder und Tinte den Stift und die Schiefertafel in die Hand, auf welcher feine Linien sich befinden, die anfänglich dem Kinde zur Leitung dienen müssen, da sie zugleich die Größe jedes Buchstabens durch die Entfernung der beiden Parallellinien bestimmen, innerhalb welcher er gezogen werden muß. Deßgleichen drang er auf Vorübungen durch Zeichnen senkrechter und wagrechter Linien, Ovale und Zirkel. In neuerer Zeit hat sich der Amerikaner Carstair um Verbesserung des Schreibunterrichts durch seine praktische „Schnellschreibmethode“ verdient gemacht; wenigstens haben wir es seinem praktischen Mechanismus zu verdanken, daß so manche Ausschreitungen nach beiden Seiten entfernt und das taktmäßige Schreiben vorbereitet wurde. Carstair gründet seinen Schreibunterricht auf die richtige Haltung der Feder und auf freien Schwung der Hand: er betonte es aufs Nachdrücklichste, daß eine schöne und gute Schrift nur allein durch einen freien, sichern und schnellen Zug der Hand kultivirt werde.

3. In Folge dieser und ähnlicher Bestrebungen hat sich allmählig nachstehende Schulpraxis herausgebildet:

a. Das Schreiben beginnt gleichzeitig mit den Lautiren, wie dies in der „Schreiblesemethode" näher erörtert wird. Die Hauptsache beim anfänglichen Unterricht ist die Bewegung der Hand und die Haltung des Körpers, weßhalb vor allem die Haltung des Körpers, der Hand und des Griffels zu üben ist.

b. Das Material für Anfänger ist nicht Papier und Tinte, sondern Schiefertafel und Griffel, nicht nur wegen der Reinlichkeit und Wohlfeilheit, sondern der leichteren Handhabung für die Kinder; zudem wird durch dieses drehbare Werkzeug die Handschrift leichter. Im zweiten, längstens dritten Schuljahr ist Feder und Tinte zu gebrauchen.

c. Dem Schreiben der Buchstaben gehen Vorübungen voraus, bestehend im Zeichnen gerader und gebogener, senkrechter und horizontaler, stärkerer und schwächerer Linien. Hiebei ist besonders Rücksicht zu nehmen auf Gewöhnung der Hand zu festen Strichen und die Uebung des Augenmaßes im Auffassen der Verhältnisse der Höhe und Breite. Die Hauptsache aber ist unermüdete Wiederholung der Grundlinien bis zu der vollendetsten Fertigkeit, Regelmäßigkeit und Schönheit, bevor man zum Alphabet übergehen läßt.

d. Nach diesen Vorübungen schreitet man zum Schreiben der Buchstaben und Sylben: hiebei schreibt der Lehrer selbst, am besten mit der Kreide, die zu bildende Figur auf eine schwarze Tafel vor und läßt dieselbe taktmäßig von den Kindern nachbilden. Der Takt verhindert, daß einzelne Schüler zurückbleiben, oder daß die Striche in Absätzen gefertigt werden: er läßt sich indessen nur auf die ersten gleichmäßigen Elemente mit Erfolg anwenden.

e. Was die Reihenfolge der Buchstaben betrifft, so wird die genetische eingehalten, d. h. die Buchstaben werden nach ihrer Leichtigkeit und der Aehnlichkeit ihrer Elemente geordnet und es darf nicht eher zu einer neuen Form übergegangen werden, bis die vorhergehende gehörig eingeübt ist.

f. Das große Alphabet wird nicht eher begonnen, als bis mit dem kleinen ein guter Grund gelegt ist, da es beträchtlich

schwerer ist wie das kleine. Noch später, etwa im vierten oder fünften Schuljahr, läßt man die lateinische Schrift folgen.

g. Die ersten Vorschriften hat der Lehrer mit Kreide auf die Tafel zu schreiben; sobald aber das Kind die Figur hinlänglich inne hat, wird es angehalten, dieselbe auch aus dem Gedächtnisse frei nachzubilden. Ebenso verfahre man später mit den Vorschriften auf Papier, seien sie geschrieben, gestochen oder lithographirt: man lasse sie die Schüler erst anschauen, dann aus dem Gedächtnisse reproduziren, endlich zur Vergleichung sie nochmals ins Auge fassen.*)

h. Als äußere Hilfsmittel für die Lage und Länge der Buchstaben zieht man Linien, wagrechte Grundlinien, schiefe Richtungslinien, Quadrate und Rechtecke (Schreibnetze). Erstere sind beim Elementarunterricht unvermeidlich; ihre richtige Dimension erleichtert die Regelmäßigkeit und Correktheit der Schriftzüge. Die einfache Hülfslinie zieht sich in Landschulen bis zum Austritt der Schüler gleichsam als Bedürfniß fort. Uebrigens sollte kein Kind die Schule verlassen, ohne eine genügende Fertigkeit zu besitzen, unlinirt und gleichwohl gerade schreiben zu können. Was die früher so vielfach gerühmten Schreibnetze (von Heckmann in Mannheim) betrifft, so haben sie den gehegten Erwartungen nicht entsprochen. Schon Olivier hat sich gegen das Schreiben in ein Netz dahin ausgesprochen, daß es alle Freiheit, Gelenkigkeit und Gewandtheit beeinträchtige, eine peinliche und kleinliche Uebung sei und die Hand steif und schwerfällig mache. „Ist das Netz aus lauter kleinen Quadraten construirt, so muß man jeden Buchstaben darein setzen oder geometrisch darein construiren, was dem Wesen und Begriff des Schönschreibens widerstreitet; dies schadet dem geläufigen und sicheren Schriftzeichenmachen.“ Indessen wird ein Liniennetz, das jedoch nur bis zur erlangten elementaren Fertigkeit im Gebrauch bleiben darf, immerhin eine gute Handschrift unterstützen.

*) Curtman, Lehrbuch des Unterrichts, S. 282.

§ 74.

Das Schönschreiben, Anforderung an die Schriften der Volksschüler.*)

Unter Schönschreiben versteht man eine regelmäßige, gefällige und fließende Darstellung der Buchstaben in ihrer Verbindung zu Wörtern.

1. Zur Regelmäßigkeit der Schrift gehört Folgendes: a. jeder Buchstabe muß vollständig und rein ausgeführt werden, es darf also nicht der kleinste Theil desselben, namentlich kein Haarstrich fehlen; aber es darf auch keine unnütze Zuthat dabei sein, Verzierung und Schnörkel. b. die Schrift muß eine passende Größe haben: ist sie zu groß, so erschwert sie den Ueberblick, ist sie zu klein, so strengt sie das Auge zu sehr an und wird unleserlich. c. Die Höhe oder Länge der Buchstaben muß in richtigem Verhältnisse sein, ein kurzer Buchstabe durchweg so hoch als der andere, ein langer ebenso lang als der andere; was das Verhältniß der langen zu den kurzen betrifft, so dürfte z. B. vom Buchstaben n zu f das richtige Verhältniß sein: 1 zu 6. d. Die Grund- und Haarstriche müssen sich in der Stärke wohl unterscheiden, jene wenigstens doppelt so stark sein als diese; die Richtung der Grundstriche muß durchaus die gleiche sein: dabei weder zu aufrecht noch zu liegend. Der Winkel also, den der auf der wagrecht stehenden Hülfslinie befindliche Grundstrich nach rechts bildet, muß ein spitzer sein: bezüglich der Größe desselben sind die Meinungen getheilt und schwanken zwischen 45 und 55 Gr. e. Zur Regelmäßigkeit gehört auch noch, daß die Grundstriche in einem Wort gleichweit von einander entfernt stehen, sowie auch, daß sämmtliche Buchstaben in einem Wort zusammenhängen. f. Die Schleifen, sowohl die Rundschleifen, wie die Langschleifen, müssen rein ausgeführt sein, so daß die Striche nicht zusammenfließen; sie dürfen nicht zu enge und nicht zu weit sein, eine Rundschleife und Langschleife so wie die andere; dasselbe gilt von den Ovalen bei den Majuskeln. g. Zwischen den einzelnen

*) Man vergleiche hierüber Nädelin methodische Anleitung zum Schön- und Schnellschreiben, Stuttgart 1839; ferner Feuerstein, Lehrbuch der Kalligraphie, Sagan 1861; desgleichen L. Keller's Anleitung, bei J. Lang in Tauberbischofsheim.

Wörtern muß ein Zwischenraum sein, der etwa dem Raume gleichkommt, den der Buchstabe n einnimmt.

2. Die Schrift muß ferner gefällig sein. Eine gefällige Handschrift gereicht Jedermann zur Empfehlung: sie macht den Eindruck der Artigkeit und des Rücksichtsvollen gegen den Leser, erleichtert das Lesen und Verständniß der Schrift. Das hauptsächlichste Merkmal der Gefälligkeit einer Schrift zeigt sich in richtiger Vertheilung von Licht und Schatten, von Grundstrich und Haarstrich, besonders in seinem allmäligen Uebergang von dem einen in den andern. Der Mangel an feinen, kräftigen Zügen, an gleicher Höhe der Buchstaben, an wohlgebildeten Schleifen und Bogen macht die Schrift ungefällig. Es kommt zwar vor, daß eine regelmäßige Schrift nicht eben gefällig ist, aber daraus folgt nicht, daß umgekehrt die gefällige Schrift nicht regelmäßig ist. Zu einer gefälligen Schrift gehört keineswegs zierliches Beiwerk, wenigstens kann dies in der Volksschule entbehrt werden; für die Volksschüler ist die größtmöglichste Einfachheit und Natürlichkeit der Formen zu empfehlen; alle überflüssigen Züge und Verzierungen sind zu vermeiden. Hiernach gehört auch die Fracturschrift nicht in die Volksschule und mag dem Privatfleiße der gewandteren Schüler überlassen werden.

3. Die Schrift muß endlich fließend sein, d. h. sie darf nicht steif, schwerfällig, eckig und hakig sein, sie muß etwas Leichtes, Freies und Ungezwungenes haben. Fließend wird die Schrift, wenn sie sich von jeder unmittelbaren Nachahmung, von jedem Besinnen auf die richtige Form losgemacht, so daß man es ihr ansieht, wie sie dem Schreiber leicht und zur Gewohnheit, oder gleichsam zur Natur geworden ist. Erst bei der fließenden Schrift kommen die characteristischen Unterschiede, d. h. die den Schreiber charakterisirenden Eigenthümlichkeiten zum Vorschein. Bei aller Mannichfaltigkeit kann aber die fließende Schrift doch ganz genau allen Regeln der Kalligraphie entsprechen, etwa wie gute Pianisten oder Maler sich von einander unterscheiden, obgleich sie von den Gesetzen ihrer Kunst keineswegs abweichen. Denn die Unterschiede bestehen nicht in Regelwidrigkeit einzelner Formen, sondern in dem, wofür kein Gesetz gegeben ist, z. B. der größeren oder kleineren Länge der Buchstaben, Entfer-

nung der Grundstriche von einander, der etwas mehr oder weniger schiefen Richtung der Buchstaben, der Weite der Ovalen und Schleifen u. s. w.

4. In der Volksschule kann nicht genau allen diesen Anforderungen der Kalligraphie entsprochen werden; es genügt hier wenn die Schriften deutlich und regelmäßig sind. Eine einfache, in Form und Stärke, Maßverhältniß und Richtung fest ausgeprägte Handschrift reicht für den gewöhnlichen Verkehr im Leben vollkommen aus. Mit desto größerer Strenge dagegen muß in der Volksschule auf Reinlichkeit und Ordnung beim Schreiben gehalten werden. Unsaubere Hefte, unordentliche Zeilen, vergessener oder ungleicher Rand dürfen eben so wenig geduldet werden, wie unschöne Buchstaben; denn jenes ist Sache der Aufmerksamkeit, dieses oft nur angeborne Geschicklichkeit. — Um alles dies mit Erfolg in der Schule durchführen zu können, sei der Lehrer ökonomisch mit der Zeit und den Kräften der Schüler: er fordere also wenig Schriften, diese aber ordentlich gehalten. Curtmann sagt hierüber: „Es ist kein guter Ruf einer Schule, wenn viel und Vielerlei für dieselbe geschrieben wird, besonders wenn jeder Quark nochmals für die Prüfung oder gar als Strafe abgeschrieben werden muß.“*).

5. Was endlich noch die Frage betrifft, ob Kiel- oder Metallfedern vorzuziehen sind, so wird dieselbe verschieden beantwortet. Zu Gunsten der Stahlfeder wird angeführt, daß mittelst derselben die Schriftzüge einer geschickten Hand eine größere Eleganz erhielten, welche mit dem Gänsekiel schwer, oder nur in wenigen Zeilen zu erreichen sei. Dagegen wendet man ein: a. die Stahlfeder ist zu hart, als daß man damit rasch, geläufig und hübsch schreiben könnte; b. das Kind bekommt durch sie eine schwere, steife Hand, weil es zu stark darauf drücken muß; c. die Stahlfeder schneidet oft in das Papier, das Kind kann glatte, gleiche Striche damit nicht herstellen; d. die Stahlfeder spritzt häufig und verunreinigt das Geschriebene. Deßhalb sagt auch Curtmann: „Die Metallfedern sind immer noch ein zu unvollkommenes Surrogat der Gänsekiele, daß man zur Vollendung

---

* Lehrbuch des Unterrichts, Band II, Seite 288.

des Schreibunterrichts weit eher das Feder-Schneiden, als etwa die Kenntniß der Fracturschrift zählen sollte, zumal in Volksschulen.“ Gegen die Kielfedern wird geltend gemacht, es komme hier Alles auf einen richtigen Schnitt an; werde dieser vernachlässigt, so lernten die Kinder niemals schön schreiben. Zudem habe früher das Federschneiden einen so großen Zeitaufwand in den Schulen erfordert, daß mancher Unterricht darüber benachtheiligt worden. Wohl hauptsächlich aus letzterem Grunde sind jetzt überall in den Schulen die Stahlfedern eingeführt.

§ 75.

Die Taktschreibmethode.

1. Unter den zahlreichen Versuchen, die Mechanik des Schreibens zu erleichtern und das Schönschreiben zu befördern, nimmt die Taktschreibmethode einen vorzüglichen Rang ein. Diese Methode will die Thätigkeit des Schreibens durch den Takt regeln und kommt in folgenden Abstufungen zur Anwendung: Zuerst werden allgemeine Uebungen vorgenommen, wodurch die verschiedenen Hand- und Fingerbewegungen beim Taktschreiben veranschaulicht werden sollen. Sodann kommen die Grundzüge der kleinen und großen Buchstaben, Haar- und Grundstrich, zur Darstellung. Hierauf werden die Buchstaben selbst nach dem Taktschlage gebildet und die einzelnen Buchstaben zu Wörtern verbunden. Endlich wird das Schreiben ganzer Sätze nach dem Takt ausgeführt. Alles dies zuerst mit trockener, dann mit eingetauchter Feder. Im Verlaufe der Uebungen kann auch der Lehrer, statt die Tasttheile laut zu zählen, mit einem Schlüssel oder einem andern passenden Instrument im Takt nur anschlagen.

2. Bei diesen Uebungen wird jeder Buchstabe und jedes Wort ohne Unterbrechung geschrieben; die Häkchen, Bogen und Punkte werden erst am Schlusse des Worts nachgeholt und die Kinder geben dieselben laut an. Deßgleichen werden die Unterscheidungszeichen: also Strich, Punkt, Strichpunkt, Doppelpunkt u. s. w. durch den Takt bestimmt. Zwischen dem einen Wort und dem andern wird pausirt, wobei das Eintauchen der Feder zu geschehen hat. Was den Taktschlag betrifft, so kann er von dem Lehrer oder von den Kindern im Chor, oder auch von einzelnen

Kindern gezählt werden, und zwar entweder so, daß jeder Buchstabenbestandtheil, also sowohl der Haar-, als der Grundstrich in je einem Taktheil ausgeführt werden, oder so, daß jeder Grundstrich mit dem darauffolgenden Haarstrich nur einen Taktheil in Anspruch nimmt.

3. Die Vortheile, die man sich von der Anwendung der Taktschreibmethode verspricht, lassen sich in Folgendem zusammenfassen. Vor Allem sagt man, sie erleichtere nicht nur die Mechanik des Schreibens, sondern mache auch die einfachste und bestimmteste Form für die Buchstaben nöthig und zwinge die Kinder, ein und dieselbe Form der Buchstaben einzuhalten. Sodann verhindere sie das Zurückbleiben einzelner Schüler, denn der Lehrer regiere alle am Faden des Taktes, und jedes Versäumniß, jeder Verstoß werde alsbald sichtbar. Auf solche Weise bewirke sie, daß die Schüler vor Unachtsamkeit und Willkür bewahrt werden. Endlich, heißt es, gebe diese Methode dem Körper eine festere Haltung, rege den Geist mehr an und bringe überhaupt in die Thätigkeit des Schreibens ein erhöhteres Leben.

4. Wie weit nun diese Vorzüge begründet sind, hierüber können nur die seither angestellten Versuche und daraus gewonnenen Resultate entscheiden. Dann kommt es noch insbesondere darauf an, wo und in welchen Schulen solche Versuche angestellt wurden. Bekanntlich kam die Taktschreibmethode seither vorzugsweise an höheren Bürgerschulen, Gymnasien und Privatanstalten zur Anwendung, und die angestellten Versuche haben sich, so viel bekannt, als gelungen herausgestellt. Hiemit ist aber noch keineswegs bewiesen, daß sie in der Volksschule zu eben so günstigen Resultaten führen kann. Denn es waltet in dieser Beziehung zwischen Volksschulen und höheren Lehranstalten ein beträchtlicher Unterschied ob. Daß die Taktschreibmethode an höheren Lehranstalten zu günstigen Ergebnissen führt, begreift sich leicht, wenn man die gegebenen Verhältnisse in Erwägung zieht. Erstens: an solchen Anstalten ist gewöhnlich ein besonderer Lehrer für den Schreibunterricht angestellt, der sich ausschließlich mit dem Schreiben und dem damit verwandten Zeichnen befaßt. Zweitens: enthalten diese Schulen eine verhältnißmäßig geringe Schülerzahl, im Durchschnitt nur 20—30 Schüler in der Klasse. Drittens: besitzen

diese Schüler schon einige Gewandtheit im Schreiben und erhalten überdies Unterricht im Zeichnen. Viertens: treten nur die besseren und wohlhabenderen Schüler in höhere Lehranstalten, und kann man daher auch höhere Anforderungen an dieselben stellen.

5. Alles dies fällt bei den Volksschulen weg: a. Der Volksschullehrer kann nicht seine ganze Kraft auf den Schreibunterricht verwenden, was bei der Taktschreibmethode allerdings nöthig ist. Diese Methode nimmt die ganze Thätigkeit und Aufmerksamkeit des Lehrers in Anspruch; es ist ihm sozusagen keine Minute Ruhe gegönnt: das Aussprechen der Worte, das Taktschlagen, die Controle beschäftigt ihn unablässig. Diese unausgesetzte Thätigkeit ist aber für den Lehrer sehr ermüdend, so daß er Gefahr läuft, die darauf folgenden Unterrichtsfächer zu vernachlässigen. b. Die Schülerzahl in den Volksschulen ist häufig so groß, daß es kaum möglich ist, die beim Taktschreiben erforderliche Aufsicht zu üben und sich zu überzeugen, ob jeder einzelne Schüler wirklich den Takt einhält, denn die Controle darf hier nicht wie bei der gewöhnlichen Schreibmethode successive von einem Schüler zum andern, oder von einer Bank zur andern geübt werden, sondern muß in einem und demselben Augenblick über sämmtliche Schüler gleichmäßig eintreten. Denn wollte man erst den einen Theil der Schüler überschauen und dann bei den übrigen nachsehen, so ist ein Taktheil schon zu Ende. Sind aber mehrere Abtheilungen in einem Lehrsaal beisammen, und will man die eine Abtheilung mit irgend einer Arbeit beschäftigen, so lange die andere nach dem Takt schreibt, so ist dies nicht wohl ausführbar, da die eine Abtheilung durch die beständige Taktangabe in ihrer Arbeit gestört wird. c. Endlich ist noch zu beachten, daß die Taktschreibmethode der Individualität der einzelnen Schüler keine Rechnung trägt; der eine Schüler ist von Natur aus ruhig und langsam, der andere rasch und energisch, der eine ist bequem und phlegmatisch, der andere lebhaft, sanguinisch oder cholerisch. Auf alles dies nimmt die Taktschreibmethode keine Rücksicht, zwingt vielmehr alle Schüler ohne Unterschied, ein gleiches Tempo beim Schreiben einzuhalten. Da dies aber nicht dem Naturell sämmtlicher Schüler zusagt, so geschieht es häufig, daß manche derselben sich nicht um den Takt-

schlag kümmern, sondern nach ihrer Bequemlichkeit und Gewohnheit schreiben.

Die Taktschreibmethode dürfte daher an Volksschulen nur da zulässig sein, wo eine geringe Schülerzahl vorhanden, deßgleichen nur in den unteren und mittleren Klassen, wo noch mehr die mechanische Fertigkeit im Schreiben geübt und weniger auf Orthographie und richtigen Ausdruck Rücksicht genommen wird. In den oberen Klassen, wo viele Schüler beisammen sind, wären nur hin und wieder Versuche mit dem Taktschreiben anzustellen, um die mechanische Fertigkeit und Gewandtheit im Schreiben zu üben.*)

§ 76.

Der Unterricht im Zeichnen, Stufengang.

1. Wenn auch die Fertigkeit im Zeichnen denen, welche die niedrigen Geschäfte des Lebens besorgen, entbehrlich ist, so sollten wenigstens die Vorübungen in keiner Elementarschule fehlen, da sich nicht bezweifeln läßt, daß sie bei richtiger Behandlung ein treffliches Bildungsmittel werden können. Deßhalb hat auch Pestalozzi das Zeichnen in die Schule eingeführt und verlangt, daß es als selbstständiger Unterrichtszweig gepflegt werde. Er berief sich hiebei auf die bildende Kraft des Zeichnens überhaupt, auf die größere Festigkeit der Anschauung, die durch das selbstgefertigte Bild gewonnen werde, auf die Entwickelung des Schönheitssinnes, welche durch genauere Betrachtung des Schönen vom Zeichnen unzertrennlich sei, endlich gar auf den sittlichen Gewinn, welcher aus der Reinlichkeit und Exaktheit der Beschäftigung im Zeichnen entspringe. Indeß irrte Pestalozzi darin, daß er das Zeichnen dem Schreiben vorangehen ließ. — Der Zweck des Zeichnens in der Volksschule ist zunächst ein formaler, nämlich die Uebung des Augenmaßes, Entwicklung des Sinnes für Reinlichkeit, Ebenmaß und Schönheit. Jedoch wird auch der materiale Zweck bisweilen sein Recht geltend machen müssen, namentlich wenn die Volksschule eine Vorbereitung auf gewisse Gewerbe durch das Zeichnen übernehmen soll.

*) Der Urheber der Taktschreibmethode soll der Franzose Andoyer sein; auch der Amerikaner Castair wird genannt; doch läßt sich weder die eine, noch die andere Behauptung begründen.

2. Wie aller Unterricht ernst und planmäßig sein soll, so muß auch der Zeichenunterricht ein methodischer sein, wobei ein bestimmter, stetig fortschreitender Gang befolgt wird. Ein festes Fundament wird besonders dadurch gelegt, wenn man vor Allem auf Sicherheit und Fertigkeit der Hand in der Führung des Zeicheninstrumentes, auf Uebung und Schärfung des Augenmaßes und auf Gewöhnung an Ebenmaß und Schönheit sieht. Es fragt sich nun, soll in der Volksschule das Zeichnen aus freier Hand oder mit Instrumenten, das Zeichnen geometrischer Figuren oder von Natur- und Kunstgegenständen, das Copiren von Originalen oder das Zeichnen nach der Natur, oder das Erfinden eigener Gebilde vorgezogen werden?

Da, wo es die Verhältnisse gestatten, wird man wohl daran thun, alle diese Spezialitäten üben zu lassen und zwar in folgender Ordnung:

Auf der untersten Stufe ist eine Verbindung zwischen der geometrischen Anschauungslehre und dem Zeichenunterricht herzustellen. Diese besteht darin, daß die Kinder gerade und krumme Linien und einfache Figuren bilden. Vor ihrer Ausführung läßt man aber die Linien und Figuren durch leitende Punkte bestimmen. Solche Vermittlungspunkte lassen sich leicht verbessern und üben die Einbildungskraft in der Ergänzung der ganzen Figur. Dies ist der elementare Zeichenunterricht, den alle angehenden Schüler mitmachen können: gerade Linien ziehen, aus freier Hand sowohl wie mit dem Lineal, dies kann jedes Kind. Allerdings muß der Lehrer bisweilen nachhelfen und durch den Antheil, den er an der Arbeit nimmt, dem Schüler auch die Handgriffe lehren. — Der Zweck dieses elementaren Unterrichts besteht lediglich darin, daß die Kinder zu einiger Sicherheit des Augenmaßes und zu mäßiger Festigkeit der Hand in der Führung des Griffels gebracht werden. Ohne daher die Elementarübungen in geraden und krummen Linien, in Zeichnung der einfachsten Figuren so lange fortgesetzt zu haben, bis die Hand einige Sicherheit bekommen hat, schreite man nicht zum Zusammengesetzten fort.

Als zweite Stufe läßt man das Kopiren folgen; hiebei geht man vom Einfachen aus, d. h. vom Geradlinigen und Rechtwinkligen. Es können hiezu geometrische Constructionen benützt

werden, aber auch wirkliche Dinge, wie z. B. Geräthschaften, Gebäude, Zierrathen, natürlich nach der Folge ihrer Schwierigkeit. Die Hauptsache hiebei ist das Vormachen des Lehrers und das Hinschauen der ganzen Klasse nach dem vor ihren Augen entstehenden Original. Von den einfachsten Umrissen ohne Schattirung wird dann zu etwas complicirteren, und dann zum Schattiren fortgeschritten. Wenn auch nichts Bedeutendes hiebei herauskommt, so darf dies doch den Lehrer nicht abhalten, Versuche zu machen, theils um der Fähigeren willen, theils um den Eifer zum Fortschritt anzuregen.

Die dritte Stufe bildet das Zeichnen nach der Natur. Zur ersten Uebung im Zeichnen nach der Natur eignen sich am besten geometrische Körper, die aber auf einem passenden Gestelle sich befinden müssen, um von allen Seiten gesehen und abgezeichnet werden zu können. Hierauf kommt die Nachzeichnung von Naturprodukten, Bäumen, Pflanzen, Landschaften an die Reihe; als Einleitung läßt man das Kopiren vorangehen. — Die nun folgende Stufe, nämlich das Zeichnen nach selbstgeschaffenen Vorstellungen oder aus dem Gedächtnisse, muß dem Berufsunterricht vorbehalten werden.*)

3. In Schulen mit einfachem Unterricht und mäßigen Anforderungen kann das Zeichnen als selbstständiger Unterricht wegfallen und füglich mit der Formenlehre in Verbindung gebracht werden. Die Art und Weise, wie beide mit einander zu verbinden sind, ist beiläufig folgende: Der Lehrer gibt den Kindern an den Gegenständen, die sie umgeben, die ersten Begriffe von Flächen und Linien. Dann erklärt, mißt und zeichnet er die verschiedenen Arten gerader Linien und läßt sie in gleicher Größe und in verjüngtem Maßstabe nachziehen.

Eine weitere Aufgabe ist die Kenntniß der Winkel nach ihren Größenverhältnissen und ihrer Lage zu einander, der verschiedenen geradlinigen Figuren, d. h. der Dreiecke, Vierecke und Vielecke, endlich des Kreises. Hiemit verbindet sich das Zeichnen insoferne,

---

*) Besondere Empfehlung verdient das Wandtafel-Vorlagewerk für den Elementarunterricht im Freihandzeichnen von Prof. Herdtle in Stuttgart, 60 Tafeln schwarze Umrisse und 24 Blätter Farbdrücke mit Textheft. 7 Aufl.

als die Kinder angeleitet werden, diese Figuren aus freier Hand und nach vollendeter Uebung mit dem Lineal in verschiedenen Größenverhältnissen auf der Tafel nachzubilden. Auch ist die Ausmessung und Berechnung der Flächen von großem Werthe.

Hieran reiht sich die Aufgabe, aus gegebenen Linien, Winkeln und Figuren durch Zusammensetzung neue zu bilden, zuerst aus freier Hand, und dann mit dem Lineal. Endlich folgt die Kenntniß und Abbildung der wichtigsten Körper, z. B. des Würfels, der Walze, des Kegels, der Pyramide u. s. w. Auch kann die Ausmessung und Berechnung solcher Körper hiemit verbunden werden.

§ 77.

Die Orthographie oder Rechtschreibung. Regeln derselben.

Unter Orthographie oder Rechtschreibung versteht man die Fertigkeit, die Wörter mit den allgemein üblichen Zeichen darzustellen und die einzelnen Sätze mit den richtigen Interpunktionen zu versehen. Diese Fertigkeit ist für die meisten Schüler keine so leichte Sache, weil oft für einen und denselben Laut verschiedene Zeichen üblich, ferner weil keine allgemein gültigen Zeichen für Dehnung und Schärfung, hohen und tiefen Ton vorhanden, endlich weil im Laufe der Zeit manche Fremdwörter in unsere Muttersprache eingedrungen sind. — Im Allgemeinen kann das Rechtschreiben schon durch Gewöhnung an richtiges Sprechen und genaue Achtung auf den im Lesebuch üblichen Gebrauch gefördert werden, sowie das logische Denken zugleich zur richtigen Interpunktion führt. Deßhalb sind die ersten Sprech- und Leseübungen, die damit verbundene Auflösung der Wörter und der einfachen Sätze in ihre Bestandtheile, die Wortbildung und Ableitung, sowie die Unterscheidung der Redetheile eine nützliche Vorbereitung zur Erlernung der Orthographie. Diesen allgemeinen Uebungen müssen aber nach und nach positive Regeln folgen, um mit dem Ueblichen und durch den Gebrauch zum Gesetz Gewordenen bekannt zu werden. Hiebei wäre folgender Stufengang einzuhalten:

1. Die erste Stufe der orthographischen Schreibübungen ist das Abschreiben, d. h. die Wiederholung unmittelbar oder kurz vorher gesehener Wörterbilder. Das Abschreiben kann aus

dem Buche oder einer vorliegenden Vorschrift geschehen. Noch einen Grad höher steht das Abschreiben aus dem Gedächtnisse: Vorgeschriebenes wird ausgelöscht, auswendig gelernt und dann niedergeschrieben. Auch das Kopfbuchstabiren gehört hieher, wobei genau darauf zu achten ist, daß die Schüler kein Wort aus dem Gedächtnisse schreiben, ohne vorher anzugeben, wie es richtig geschrieben wird.

2. Als zweite Stufe können die orthographischen Leseübungen gelten. Man liest mit den Schülern irgend einen Abschnitt aus dem eingeführten Lesebuche mit besonderer Rücksicht auf Orthographie: z. B. der Schüler hat das Stück von Hebel „Das fremde Kind" gelesen, so frage der Lehrer: „Wenn wir hier auf die Anfangsbuchstaben sehen, welche Wörter haben einen großen Anfangsbuchstaben, warum das erste — das dritte Wort? Welches ist der letzte Buchstabe in dem Worte „Kind"? Warum steht hier ein d und kein t?" u. s. w.

3. Die dritte Stufe bildet das Dictat, und zwar in folgender Ordnung vom Leichten zum Schweren: a) Man spricht zuerst einzelne Wörter und dann leichte Sätze deutlich und abgemessen vor, läßt von den Schülern die Buchstaben angeben und sodann die Wörter und Sätze niederschreiben. b) Man läßt von einem Schüler einen Satz auf die Schultafel schreiben, worauf andere beurtheilen müssen, ob er recht geschrieben sei. Bei den Fehlern, die sie machen, führt man sie auf die Gründe zurück und macht auf die Regeln des Sprachgebrauchs aufmerksam. c) Man dictirt besonders solche Sätze, worin viele lautverwandte, aber in Sinn und Schrift verschiedene Wörter vorkommen, z. B. Abreisen, Abreißen, Dorf, Torf, Arbeiter dingen, Acker düngen u. s. w.

4. Eine eigenthümliche orthographische Uebung führt Rochow ein, indem er absichtlich einzelne Wörter und Sätze fehlerhaft an die Tafel schrieb, sie dann durch geübtere Schüler verbessern und die Gründe der Verbesserung angeben ließ. Wer einen Fehler übersah, dem wurde er als Fehler angerechnet. Dies machte sehr aufmerksam und übte zugleich im Schriftlesen. Deßhalb besteht diese Uebung heute noch in manchen Schulen. Bei solchen fehlerhaften Aufsätzen kann man bald diese, bald jene Hauptregel der

Rechtschreibung im Auge haben, um daran das Nachdenken zu üben, z. B. die Regel von den kleinen und großen Anfangsbuchstaben, von dem Abbrechen der Wörter am Ende der Zeilen, von der Interpunktion u. s. w.

5. Sehr zweckmäßig dürfte es außerdem sein, wenn die Schüler eine Sammlung der orthographischen Regeln in gedrängter Kürze in ihr Schreibheft eintragen und dieselbe memoriren oder auch die am häufigsten von ihnen gemachten Fehler nebst Correktur auf einem besonderen Blatt im Schreibheft zusammenstellen, was freilich nur dann einen Erfolg haben kann, wenn der Eintrag öfters durchgesehen wird.

6. Was endlich noch die Interpunktion betrifft, so fange man — wie Curtmann sagt — mit dem Groben an und muthe den Schülern anfangs nur wenig zu. Besonders sehe man darauf, daß die Schüler bei den Leseübungen auf die Unterscheidungszeichen genau achten und dieselben im Gedächtnisse behalten. Dabei setze man die orthographische Seite der Interpunktion mit der euphonischen (Wohlklang, Ausdruck) in Verbindung. Weiß der Schüler beim Lesen richtig Pausen zu setzen, so ist es nicht schwer, ihn auch beim Schreiben zur Setzung richtiger Zeichen zu bringen.*)

§ 77.

Die Behandlung eines Lesestücks.

Mit dem Leseunterricht in den oberen Klassen muß eine Geistesgymnastik verbunden, d. h. die Lesestunden müssen zu Sprech- und Denkübungen benützt werden. Um dieser Anforderung zu genügen, hat der Lehrer bei der Behandlung eines Lesestücks sein Augenmerk auf folgende Punkte zu richten:

a. Daß die Schüler ein richtiges Verständniß des Lesestücks erhalten; b. dasselbe correct vortragen; c. den Hauptinhalt genau reproduziren; d. daß die im Lesestück enthaltenen sittlichen Wahrheiten dem Gemüthe der Kinder nahe gelegt werden.

1. Vor Allem hat der Lehrer das Lesestück correct, d. h. deutlich und ausdrucksvoll vorzulesen, einestheils um den Schülern

*) Curtmann, Lehrbuch des Unterrichts. Bd. II. S. 298.

zu zeigen, wie gelesen werden muß, sodann aber auch, um sie in ein klares Verständniß des Lesestücks einzuführen. Hierauf ist der Inhalt sprachlich und sachlich zu erläutern, und zwar sind zunächst die den Kindern unverständlichen Ausdrücke und Begriffe zu erkären. Sodann folgt die sachliche Erläuterung: hiebei muß sich der Lehrer vor allzugroßer Ausführlichkeit hüten und nicht alles Mögliche aus dem Bereiche der Geschichte, Geographie u. dgl zur Erläuterung herbeiziehen, sich vielmehr auf solche Dinge aus dem realistischen Gebiete beschränken, welche zum klaren Verständniß des Lesestücks durchaus erforderlich sind. Um sich jedoch zu überzeugen, was etwa den Kindern sprachlich und sachlich unklar ist, muß der Lehrer die Fragemethode fleißig anwenden, denn Manches erscheint ihm klar, was den Kindern unverständlich ist.

2. Bezüglich des Lesens hat der Lehrer genau darauf zu achten, daß die Schüler das Lesestück nach den Regeln des correcten Lesens vortragen: also geläufig, aber nicht zu schnell, laut, aber nicht schreiend, deutlich, d. h. wort- und satzrichtig. Insbesondere ist darauf zu sehen, daß die einzelnen Sätze mit richtiger Betonung und gehöriger Beobachtung der Unterscheidungszeichen vorgelesen werden; denn hieraus allein läßt sich erkennen, ob die Schüler den Inhalt richtig erfaßt haben. Bei der erstmaligen Lesung ist es indessen kaum jedem Schüler möglich, mit richtiger Betonung zu lesen, denn selbst der Gebildete ist nicht immer im Stande, ein ihm unbekanntes Lesestück beim erstmaligen Lesen richtig aufzufassen und in Folge davon richtig betont vorzulesen. Erst wenn das Lesestück mehrmals durchgelesen ist, kann von den Schülern verlangt werden, daß sie dasselbe getreu dem Sinne nach lesen.

3. Nachdem das Lesestück gehörig durchgelesen, läßt man den Inhalt desselben von den fähigeren Schülern reproduziren, d. h. frei aus dem Gedächtnisse wiedergeben. Um dies zu erleichtern, gibt der Lehrer eine Disposition über das Lesestück, d. h. er hebt die Hauptpunkte desselben hervor und stellt sie in ihrer logischen Aufeinanderfolge zusammen, um auf solche Weise einen klaren Ueberblick über das Ganze zu ermöglichen.

4. Die Hauptsache bei Behandlung eines Lesestücks bleibt immer die Verwerthung seines Inhalts für Geist und Gemüth,

namentlich bei poetischen Darstellungen. Die moralischen Beziehungen, wo solche sich darbieten, dürfen nicht unberücksichtigt bleiben, denn sonst würde der Haupteindruck, den der Verfasser beabsichtigt, für die Kinder verloren gehen. Daher hat der Lehrer die Kinder auf die schönen Stellen, erhabenen Gedanken, sittlichen Wahrheiten des Lesestücks aufmerksam zu machen und deren Geist und Gemüth dafür zu erregen. Es ist dies noch wichtiger, als die Verdeutlichung des Lesestücks; und wo beides nicht wohl zu vereinigen, ist es besser, etwas an der Klarheit schwinden zu lassen, als an der Erregung des Gemüths. Deßhalb muß man bei der sprachlichen und sachlichen Erklärung solcher Lesestücke nicht allzu kritisch verfahren und lieber einen nicht ganz klaren Ausdruck passiren lassen, als die Blüthe des Stücks, seinen poetischen Hauch den Kindern zu verkümmern. Der geistige und sittliche Gehalt des Lesestücks läßt sich überdies noch in der Art verwerthen daß er zu kleinen Aufsatz- und Stylübungen benutzt wird *)

§ 78.

Der Sprachunterricht in der Volksschule, das synthetische Verfahren.

1. Zu Anfang dieses Jahrhunderts machten einzelne Schulmänner den Versuch, einen geregelten Unterricht in unserer Muttersprache — ähnlich dem in den alten Sprachen — in die Volksschule einzuführen. Ohne Zweifel hat Pestalozzi durch seine Eintheilung der Lehrgegenstände in Zahl, Form und Wort den ersten Anstoß hiezu gegeben. Indem diese Pädagogen die Einführung eines grammatischen Unterrichts in die Volksschulen befürworteten, bezweckten sie den sinnigen Bau der deutschen Sprache, ihren Reichthum, ihre Kraft und Schönheit den Schülern zu erschließen, sie ihre Muttersprache recht verstehen und geläufig gebrauchen zu lehren. Man hoffte, hiedurch die Volksschule mit einem frischen Lebenselemente zu versehen, das sowohl die allgemeine Bildung, als die Fertigkeit im Gedankenaustausch, im mündlichen und schriftlichen Ausdruck befördern werde. Freilich übersah man bei dieser Nachbildung des Unterrichts in den alten Sprachen, daß

*) Vergl. Curtmann. Bd. II. S. 255.

das Latein und Griechische todte, abgeschlossene, außer Gebrauch gekommene Sprachen sind, die nur aus Grammatiken erlernt werden können, während die Muttersprache mit dem Kinde gleichsam aufwächst und in Fleisch und Blut übergeht. Indessen fand in immer weiteren Kreisen die Meinung Eingang, daß der theoretische Unterricht in der Muttersprache ein wesentlicher Lehrgegenstand in der Volksschule sei, der vorzugsweise kultivirt werden müsse. Beträchtlich gefördert wurden diese Bestrebungen durch die nunmehr erschienenen Werke von Jakob Grimm in Göttingen und Ferdinand Becker in Frankfurt a. M.

2. J. Grimm faßte in seiner Grammatik die deutsche Sprache von der historischen Seite auf; Becker schuf durch seinen „Organismus der hochdeutschen Sprache" eine Sprachphilosophie. Diese beiden Werke fanden bald vielseitige Nachahmung und es folgten die deutschen Grammatiken von Wurst, Götzinger, Heinsius, Bauer, Hofmann, Kehrein u. a. m., die alle den synthetischen Weg betraten, d. h. das vom Laut zur Wort- und Satzbildung fortschreitende abstracte Verfahren gebrauchten. Unter diesen erlangte das größte Ansehen und die meiste Verbreitung in den Volksschulen die „Sprachdenklehre" von Seminardirector Wurst in St. Gallen, später in Ellwangen. Dieser bearbeitete und vereinfachte die Becker'sche Grammatik für die Volksschule und war nach Becker's eigenem Urtheil am tiefsten in seine Auffassung eingedrungen. Indem er durch seinen Sprachunterricht den Kindern einen Einblick in das System der Sprache gab, vermeinte er sie zugleich in die Logik einzuführen und im Denken, Sprechen und Schreiben zu üben; daher die Bezeichnung „Sprachdenklehre". Das Eigenthümliche der Sprachlehre von Wurst bestand darin, daß er die grammatischen Begriffe, Gesetze und Regeln an vorangestellten Sätzchen entwickelte und auf solche Weise die erste Anregung zum Betreten des analytischen Weges gab.

3. Die vorgenannten grammatischen Werke, vor allen das von Wurst, wurden fortan maßgebend für den Sprachunterricht in der Volksschule, wo sie nicht selten sehr ungeschickt behandelt und mit kleinlich pedantischer Befolgung verwerthet wurden. Bald bestand der Sprachunterricht nur in Mittheilung der Wortarten,

Deklinations- und Conjugationsformen, grammatischen Definitionen, Satzunterscheidungen, kurz, aus einer Menge abstracter Regeln, nackter Formen und trockener Begriffe. — Die Resultate dieser Behandlung der Muttersprache in der Volksschule standen mit dem Aufwand an Zeit und Mühe in keinem Verhältniß; der Zweck des Sprachunterrichts, den Schüler zu befähigen, seine Gedanken in richtigem Hochdeutsch auszudrücken, wurde nicht erreicht. Trotz aller mühsam eingeübten Sprachregeln lernten die Kinder nicht der Orthographie, der Casus- und Rectionslehre gemäß schreiben; sie wußten mit dem grammatischen Gerippe nichts anzufangen und blieben arm an Worten und Gedanken, ungelenk im Sprachausdruck, ungeschickt im Rechtschreiben. Hiezu kam noch ein anderer Uebelstand, nämlich die beliebte Neuschaffung der technischen Benennungen der Redetheile. Die ersten Grammatiker behielten wenigstens noch die lateinischen Ausdrücke bei, oder übersetzten sie einfach. Bald aber glaubten grübelnde Sprachmeister mit ihren neuen Grammatiken auch eine neue Terminologie schaffen zu müssen, wodurch eine heillose Verwirrung entstand.

4. Es dauerte daher nicht lange, so kam man zur Erkenntniß, daß der seither betretene synthetische Weg ein verkehrter sei, und es trat eine heilsame Reaction gegen den abstracten grammatischen Unterricht ein. Namentlich traten Kellner und Riecke hiegegen auf, indem sie den analytischen Weg in Vorschlag brachten, d. h. die Anlehnung des Sprachunterrichts an einzelne Lesestücke oder ein besonderes Lesebuch. Hiernach knüpft sich der Sprachunterricht in der Volksschule lediglich an den Sprachinhalt eines Lesestücks (Erzählungen, Beschreibungen, Briefe, Anzeigen, Quittungen), geht von ihm aus und kehrt zu ihm zurück, und wird auf solche Weise ein Unterricht sowohl zu sprachlichen, wie realen Zwecken. Um jedoch diesen Zwecken dienen zu können, muß das Lesebuch eine entsprechende Anlage haben und wo möglich in zwei Theile zerfallen: in einen sprachlichen und sachlichen, d. h. in ein Sprachbuch, das der Aufsatzlehre zur Unterlage dient, und in ein Realbuch, das die Kenntnisse über Natur und Geschichte vermittelt. Das Lesebuch muß überhaupt praktisch zeigen, was die Volksschule im Sprach- und Realunterricht zu leisten hat. Was insbesondere den sprachlichen Theil betrifft,

so müssen die Lesestücke in der Art ausgewählt und methodisch geordnet sein, daß sie mit dem Stufengang des Sprachunterrichts genau übereinstimmen. Ein Lesebuch mit allerlei buntem Stoff, planlos ausgewählten und unlogisch aneinander gereihten Lesestücken kann dem Sprachunterricht nicht zur Unterstützung dienen

§ 79.

Anschluß des Sprachunterrichts an das Lesebuch. Gründe hiefür.

Für den Anschluß des Sprachunterrichts an das Lesebuch sprechen verschiedene gewichtige Gründe:

1. Für's Erste wird der genannte Unterricht hiedurch sehr vereinfacht und wird überdies bei Behandlung desselben eine gewisse Einheit und Gleichartigkeit in allen jenen Schulen hergestellt, wo dasselbe Lesebuch eingeführt ist. Sodann gewinnt der Unterricht durch den belehrenden Inhalt eines die Lebenskreise berührenden Lesestücks mehr Interesse für die Schüler: sie nehmen wärmeren Antheil an dem Gegenstande, während das trockene synthetische Verfahren den Schülern in der Regel langweilig und unerquicklich erscheint Endlich verspricht dieses Verfahren ein besseres Ergebniß für den Sprachunterricht; durch diese Nachbildung der Lesestücke erhalten die Schüler nicht nur eine Fülle von Anschauungen, Erkenntnissen und Lebensbildern, die nach und nach in der Seele festwurzeln, sondern auch eine größere Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck der Gedanken. Denn durch das Nachbilden geeigneter Lesestücke prägen sich die Eigenheiten und Gesetze der Sprache tiefer ein, weil man vorerst den Inhalt in sich aufnehmen und verarbeiten muß, bis der fremde Stoff zum eigenen wird. So wie der Maler beim Kopiren eines Meisterwerks alle Einzelheiten und Eigenthümlichkeiten des Originals genauer studiren muß, also sieht sich auch der Schüler beim Nachahmen eines Lesestücks genöthigt, tiefer sowohl in den Geist, wie in die Form desselben einzudringen.

2. Dies bestätigt auch die tägliche Erfahrung: es gibt Viele, die ihre Muttersprache ganz richtig sprechen, sogar mit großer Geläufigkeit und Eleganz sich auszudrücken wissen und ein feines Gefühl für das Sprachgemäße und Sprachwidrige sich angeeignet haben, ohne eine Grammatik studirt zu haben, ja ohne auch nur

der ersten Regeln der Sprachlehre klar bewußt zu sein. Wodurch anders haben sie diese Sprachgewandtheit erlangt, als durch eifrige Lectüre klassischer Autoren und durch fortgesetzte Nachbildung und Ueberarbeitung des Gelesenen! Zum Zeugnisse mag Benjamin Franklin dienen, der in seiner Selbstbiographie sich also hierüber ausspricht: „Ich nahm einen Aufsatz aus klassischen Schriften einer Nation, brachte den Inhalt jeder Periode in kurzen Auszug und legte dann Alles auf ein paar Tage bei Seite. Hierauf versuchte ich es, ohne das Buch zu öffnen, den ganzen Aufsatz wieder herzustellen und jeden Gedanken, so wie er im Buche stand, in seiner ganzen Fülle einzukleiden, indem ich mich der Worte bediente, die sich meinem Geiste darboten; dann verglich ich meine Arbeit mit dem Original und bemerkte die Fehler".*)

3. Ein ähnliches Verfahren wurde schon im alten Griechenland beim Sprachunterricht der Jugend beobachtet. Dies bezeugt Curtius in seiner „griechischen Geschichte" mit den Worten: „Wenn der Knabe Lesen und Schreiben gelernt hatte, so las er die Dichter: er lernte sie vortragen und eignete sich mit den Worten derselben den Reichthum des Inhalts an. Verstand und Gefühl, Geschmack und Urtheil bildeten sich aus, indem er sich in die Gedanken der besten und allgemein anerkannten Meister hineinlebte.**) Dies findet seine Bekräftigung in einem Ausspruche des Philosophen Plato, indem er den Protagoras sagen läßt: „Sobald die Kinder die Buchstaben kennen und das Geschriebene verstehen, geben ihnen die Lehrer die Werke guter Dichter zu lesen und zwingen sie, diese auswendig zu lernen u. s. w. — Aus diesen und ähnlichen Gründen dürfte dem analytischen Verfahren der Vorzug gebühren und der Sprachunterricht im Anschlusse an das Lesebuch zu ertheilen sein.

4. Es fehlt indessen nicht an bewährten, erfahrenen Schulmännern, welche den Anschluß des Sprachunterrichts an das Lesebuch verwerfen und diesen Unterrichtszweig selbständig behandelt wissen wollen. Die Gründe, worauf sie sich berufen, verdienen immerhin Beachtung. Einerseits sprechen sie die Befürchtung aus,

*) Jugendgeschichte S. 39.
**) Curtius, griech. Geschichte Bd. II. S. 157.

durch die grammatische Zergliederung eines Lesestücks werde dessen geistiger Gehalt abgeschwächt; andrerseits weisen sie auf die großen Schwierigkeiten hin, welche mit der Anknüpfung des Sprachunterrichts an das Lesebuch verbunden sind. Hiemit hat es auch insoferne seine Richtigkeit, als wenigstens bis heute kein ganz geeignetes, dem fraglichen Zwecke genau entsprechendes Lesebuch vorhanden ist.*) — Da nun keiner der beiden Lehrwege Anspruch auf Unfehlbarkeit machen kann, muß es vorerst den in den einzelnen Ländern gültigen Lehrplänen und Verordnungen überlassen bleiben, welcher von diesen Wegen in der Volksschule eingeschlagen werden solle. Für diejenigen Lehrer, welche eine vom Lesebuch unabhängige grammatische Behandlung des deutschen Sprachunterrichts vorziehen, dürften folgende kurzgefaßte grammatische Handbüchlein zu empfehlen sein: Rieke, das Nöthigste aus der Sprachlehre für Volksschulen, Eßlingen; Kehrein, kleine deutsche Schulgrammatik, Leipzig, bei Otto Wigand; Götzinger, Anfangsgründe der deutschen Sprachlehre, Leipzig; Bauer, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik, Nördlingen, bei Beck; ferner die Schulgrammatik von Gurke bei Meißner in Hamburg und die von Dr. Sanders, deßgleichen die kurze deutsche Sprachlehre von Kellner, bei Pierer in Altenburg und die von Wilmans bei Wiegand in Berlin. Endlich verdient noch die soeben in der J. Lang'schen Buchhandlung in Tauberbischofsheim erschienene „Neuhochdeutsche Grammatik" von Oberschulrath Blatz eine rühmliche Erwähnung.

§ 81.

Stufengang des Sprachunterrichts, Lehrverfahren.

1. Soll sich der Sprachunterricht an das Lesebuch anschließen, so ist es wünschenswerth, daß ein bescheidenes Maß sprachlicher Belehrungen, das Wesentliche aus der Wort- und Satzlehre dem Lesebuch beigegeben und stufenmäßig fortschreitend an den einzelnen Lesestücken erläutert werde. Der Unterricht läßt sich in vier Hauptstufen entwickeln: „Als erste Stufe mag der lexikalische Theil der Sprachlehre gelten, d. h. die Kenntniß der Wörter nach ihrer Bedeutung und grammatikalischen Beschaffenheit. Es wäre

*) Das Lesebuch für die badischen Schulen ist für den grammatischen Unterricht noch am besten angelegt.

hiernach die technische Benennung und Classifikation der Wörter in Haupt-, Eigenschafts-, Zeit-, Vor-, Beiwörter u. dgl. an den einzelnen Stücken nachzuweisen und zu erklären. Von der Behandlung des lexikalischen Theils schreitet man zu dem etymologischen fort, nämlich zu den Regeln der Wortableitung und Wortveränderung. Auf dieser Stufe hat sich die Belehrung auf Geschlecht, Casus, Zahl, Zeit, Endung, auf Stamm-, Vor- und Nachsylben, auf die Declination und Conjugation zu erstrecken und sind hiefür die entsprechenden Lesestücke zur Erläuterung herbeizuziehen. Als dritte Stufe läßt man den syntaktischen Theil folgen, d. h. die Anleitung, wie die verschiedenen Theile der Sprache dem Zweck der Rede gemäß zu ordnen und zu verbinden sind, und hat man somit die Lehre von der Satzbildung und dem Periodenbau, von Subject, Prädikat, Copula u. s. w. vom einfachen und zusammengesetzten Satz zu behandeln und an den Lesestücken zu erklären. Die vierte und letzte Stufe ist die Aufsatzlehre oder Stylistik, d. h. die Anleitung, wie die Gedanken auf eine dem beabsichtigten Zweck angemessene Weise zu ordnen und darzustellen sind. Auf dieser Stufe läßt man ein fortwährendes Nachbilden, Umarbeiten und Verändern der zu diesem Behufe ausgewählten Lesestücke eintreten.

2. Was die Vertheilung der einzelnen Unterrichtsstufen auf die verschiedenen Altersklassen betrifft, so hat man die erste Stufe (lexikalischer Theil) im dritten Schuljahr zu beginnen und zum Abschluß zu bringen. Die zweite Stufe (etymologischer Theil) dehnt sich auf das vierte Schuljahr aus. Die dritte Hauptstufe (syntaktischer Theil) vertheilt sich auf das fünfte und sechste Schuljahr in der Art, daß der einfache Satz im fünften, der zusammengesetzte im sechsten Schuljahr an die Reihe kommt. Die vierte Stufe (die Aufsatzlehre) bildet neben Wiederholung der vorhergegangenen Stufe vorzugsweise den Uebungsgegenstand für das siebente und achte Schuljahr.

3. Dies hat jedoch Alles mit Maß und Ziel zu geschehen, denn sonst liegt die Gefahr nahe, daß trotz der Anlehnung des Sprachunterrichts an das Lesebuch das grammatisirende Verfahren die Oberhand gewinnt und die äußeren Sprachformen, Definitionen und Terminologien die Hauptrolle spielen, so daß wieder ein

synthetisch-grammatischer Unterricht zum Vorschein kommt, nur daß die Grammatik im Lesebuch steht und nicht in einem besonderen Handbuche. Manche Lehrer behandeln in der That die Lesestücke in einer Weise, als ob dieselben nur zur Einübung grammatischer Regeln dienen sollten und vergessen, daß die Grammatik niemals Zweck, sondern nur Mittel des Sprachunterrichts sein kann und nur so weit zur Verwendung kommen darf, als zum vollen Verständnisse des Lesestücks und zur richtigen Nachbildung desselben erforderlich ist. Auf die geistige Erfassung des Inhalts, die Bildung des Sprachgefühls durch vielseitige Uebungen muß immer das Hauptgewicht gelegt werden. — Eine noch größere Gefahr aber, die beim Anschlusse des Sprachunterrichts an das Lesebuch eintreten kann, ist die, daß durch das anatomische Seciren des Lesestücks der Lehrstoff seine Wirkung auf Geist und Gemüth verliert, und daß auf solche Weise der vom Verfasser beabsichtigte Eindruck den Schülern verkümmert wird, wie dies ja häufig auch bei den griechischen und römischen Klassikern der Fall ist. Es wäre daher der eigentliche Sprachunterricht nicht an poetische Stücke: Parabeln, Gleichnisse, Fabeln, Erzählungen, überhaupt nicht an solche Lesestücke zu knüpfen, welche einen sittlichen Gedanken ausprägen, zumal das Lesebuch anderen geeigneten Stoff hiefür bietet.

§ 82.

Die Lehre vom Aufsatz (Stylistik).

1. Die Aufsatzübungen sollen den Schüler befähigen, seine Gedanken nicht nur richtig, sondern auch mit einer gewissen Geläufigkeit in Sprache und Schrift auszudrücken. Diese Fertigkeit kann zwar durch bloße Anwendung besonderer Regeln nicht erlangt werden: sie ist vielmehr die Frucht der ganzen geistigen Entwicklung des Menschen, weßhalb der Naturforscher Büffon den bekannten Ausspruch that: „Der Styl ist der Mensch." Bei allem dem kann die Fertigkeit im Gedankenausdruck durch eine verständige Anleitung beträchtlich erhöht und vervollkommnet werden. Man nennt aber die Belehrung über Gesetze, Form und Ordnung in schriftlicher Darstellung der Gedanken die Aufsatzlehre oder Stylistik. Das Ziel, welches die Aufsatzlehre anstrebt, ist ein zweifaches: nicht nur, daß sie im Allgemeinen hin-

zuwirken hat auf Sicherheit und Gewandtheit in der Sprache durch die verschiedenartigsten grammatischen Uebungen, soll sie auch an logisches Denken gewöhnen, das sich in der Deutlichkeit, Ordnung und dem Zusammenhang der Ideen offenbart, auf daß der Schüler in Stand gesetzt werde, das folgerichtig Gedachte auch mündlich und schriftlich in gleicher Weise darstellen zu können.

2. Mit den Aufsatzübungen darf man sich in der Volksschule nicht übereilen, vielmehr muß man so lange damit zuwarten, bis die Schüler nicht nur einige Fertigkeit im Sprechen und Schreiben erlangt, sondern auch die wichtigsten Regeln der Orthographie erlernt haben. Bis dahin mag man sie zwar viel schreiben lassen, aber nur, was man ihnen vorgesprochen, oder zum Schreiben vorgelegt hat. Aus solchen Uebungen lernen sie mehr, als durch allzufrühe schriftliche Aufgaben, wodurch leicht Widerwillen erregt, oder der Geist abgestumpft wird. Sind erst die Schüler über die Hauptschwierigkeiten im Sprechen und Schreiben hinweg, dann mögen die ersten Versuche gemacht werden, sie zur Darstellung ihrer eigenen Gedanken in Sprache und Schrift zu führen. Dies kann jedoch in der Volksschule nicht vor dem vierten Schuljahr geschehen.

3. Hiebei sind dem Lehrer folgende Regeln zu empfehlen:

a. Man wähle zu den Aufsätzen keinen Stoff, der nicht innerhalb der Sphäre des Kindes liegt, der überhaupt dem Alter, Standpunkt, der Bildungsstufe eines Volksschülers nicht angemessen ist. So z. B. wäre es eine große Verkehrtheit, Themate zu wählen, wie: Gefühle beim Aufgang der Sonne, oder, Lob des Landlebens, Gedanken auf dem Friedhof u. dgl. Solche Themate wissen die Volksschüler nicht zu bearbeiten, da sie ihrem Gesichtskreise zu weit entrückt sind. Der Stoff zu den Aufsätzen muß vielmehr dem Anschauungskreise des Kindes entnommen sein; insbesondere ist darauf zu achten, daß er in lebendigem Zusammenhang mit dem Schulunterricht steht und sich an das Unterrichtsmaterial des Schullesebuchs anschließt.

b. Das gegebene Thema muß jedesmal vorher mit den Schülern durchgesprochen und der Gedankengang im Einzelnen dargelegt werden. Man kann von den Schülern keine eigene,

selbsterfundene Ausarbeitung fordern, bevor sie einigen Gedankenvorrath und geistige Kräfte zu ihrer Bearbeitung erlangt haben. Denn es fällt ihnen schon schwer, gegebene Gedanken zu ordnen und in eine befriedigende Form zu bringen; um so weniger kann man ihnen in einem Alter, wo der Geist noch nicht produktiv, vielmehr auf bloße Nachahmung angewiesen ist, eigene Gedanken und deren geordnete Zusammenstellung zumuthen. Wenn man auch nach und nach ihnen den Gang der Ideen überlassen, und hiedurch ihr Erfindungstalent schärfen kann, so ist es doch in der Regel besser, das, worüber sie schreiben sollen, mit ihnen zu besprechen, sodann das im Gespräch aufgefundene Material zu ordnen, wohl auch in kurzen Sätzen andeuten zu lassen. Immer beherrscht der Schüler denjenigen Stoff am besten, der mit ihm unterrichtlich behandelt worden ist.

c. Die schriftlichen Aufgaben in der Volksschule dürfen nie weitschweifige, große Arbeiten sein; sie müssen sich vielmehr durch möglichste Kürze und Einfachheit auszeichnen. Anfangs darf nur die einfachste Verbindung gegebener Begriffe, die natürlichste Beantwortung vorgelegter Fragen gefordert werden. Diesterweg sagt hierüber: „Es kommt nicht darauf an, daß viel gemacht werde, aber was gemacht wird, muß gut, d. h. nach den Kräften des Kindes gut gemacht werden.“ Weitschweifige Aufgaben erzeugen leichtsinnige, flüchtige Arbeiten und erschweren überdies dem Lehrer die Durchsicht und Correctur. Die Hauptsache bei den schriftlichen Arbeiten der Schüler ist und bleibt aber die gewissenhafte und sorgfältige Correktur derselben. Die Last dieser Arbeit kann der Lehrer sich beträchtlich erleichtern, wenn er mäßige Anforderungen stellt. Zudem ist zu erwägen: je einfacher die Aufgabe, je vorbereiteter ihre Lösung und je mehr sie mit dem gegebenen Lesestoff zusammenhängt, desto leichter kann eine gemeinsame öffentliche Correctur, d. h. eine Mithilfe durch die Schüler eintreten.

d. Was endlich noch die Frage anbelangt, wie oft schriftliche Aufgaben in der Volksschule ertheilt werden sollen, dürften wohl zwei in der Woche genügen, wovon die eine auf die Schiefertafel, die andere in das Aufsatzheft zu schreiben wäre. Jedenfalls sollte in der Mittel- und Oberklasse strenge darauf ge-

halten werden, daß in der Woche wenigstens ein Aufsatz in das Schreibheft eingetragen werde. Bei so mäßigen Ansprüchen kann der Lehrer um so fester darauf bestehen, daß die Aufsätze mit aller Pünktlichkeit und Sorgfalt gefertigt werden, und namentlich auch in Beziehung auf Rein- und Schönschrift befriedigen. Unpünktliche, mit sichtbarer Flüchtigkeit und Leichtfertigkeit gefertigte Arbeiten, besudelte Schreibhefte darf der Lehrer niemals dulden und annehmen.

§ 83.

Stufenfolge der Aufsatzübungen.

Was die Stufenfolge der Aufsatzübungen in der Volksschule betrifft, so läßt sich ein festes Thema über die Folge der schriftlichen Arbeiten ihrer Materie nach nicht genau feststellen; es kann nur im Allgemeinen verlangt werden, daß vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichteren zum Schwereren fortgeschritten werde, also vom Satz zur Periode, von der Periode zu kurzen Aufsätzen, von diesen zu mehr zusammenhängenden Arbeiten, von der Nachbildung zu selbständigen Produktionen.

1. Als erste Stufe können die grammatischen Vorübungen betrachtet werden, an welche sich das Nachbilden kleiner Beschreibungen und Erzählungen reiht. Hierin besteht die Aufgabe für das vierte Schuljahr. Zu den ersten Uebungen eignen sich folgende Aufgaben:

Bildung einfacher Sätze, worin verschiedene logische Verbindungen der Begriffe vorkommen: Alles fortschreitend; anfangs nur ein Subject, dann mehrere. Hierauf komme das Zeitwort hinzu. Der Lehrer gibt zuerst den Typus der verschiedenen Sätze an, und läßt sie hierauf nachbilden.

Typus

Der Berg ist hoch.
Die Tafel ist schwarz.
Das Kind ist klein.

Andeutungen zur Nachbildung.

Der — ist —
Die — ist — (Dasselbe in der Mehrzahl.)

Das — ist —

Typ. Die Katze ist ein Hausthier.
Der Regen ist dem Lande günstig.

Nachb. Die — ist ein —
Der — ist —

Sätze, worin das Prädikat im Verbum enthalten ist:

Typ. Der Vogel singt.
Die Rose riecht.
Das Wasser rauscht.

Nachb. Der — Die — Das —

Verwandlung der activen Form in die passive:

Typ. Der Schreiner macht den Tisch.
Die Biene bereitet den Honig.
Das Wasser löscht den Durst.

Nachb. Der Tisch wird —
Der Honig wird —

Behandlung der Vor-, Für- und Bindewörter, wodurch der Satz immer mehr zur Periode erweitert wird:

Typ. Es ist naß, denn es hat geregnet.
Ich bin satt, wenn ich gegessen habe.
Ich spreche laut, damit man es höre.

Nachb. Es ist — denn —
Er will — wenn —
Ich schweige — damit —

Vollendung angefangener Perioden und Sätze:

Typ. Wenn es regnet, ist der Himmel gewöhnlich mit Wolken bedeckt. Aber oft regnet es dennoch nicht, wenn er gleich mit Wolken bedeckt ist.

Nachb. Wenn ich von einem Orte zum andern will, — —
— Aber auch ohne — kann ich dennoch —

Erweiterung der Sätze zu einfachen Perioden:

Typ. Das Buch ist sehr unterhaltend,
Ich werde es noch einmal lesen.

Nachb. Das Buch hat mir so viel Unterhaltung gewährt, daß ich, sobald ich es wieder bekommen kann, es gewiß noch einmal lesen werde.
Die Gegend ist sehr schön.
Man kann sie nicht genug betrachten.

Beantwortung aufgegebener Fragen über Gegenstände, die im Anschauungskreise der Kinder liegen. Die ertheilten Antworten bilden den Stoff zu kleinen Beschreibungen und Erzählungen, z. B. Was ist das Messer? Welche Theile hat es? Wer macht es? Woraus ist es gemacht? Wozu dient es?

Zusammenstellung:

Das Messer ist ein Werkzeug. Es hat ein Heft, eine Klinge, einen Rücken, eine Schneide, eine Spitze. Die Klinge ist von Stahl, das Heft von Holz, Metall, Bein, Horn u. s. w. Das Messer wird vom Messerschmied gemacht. Es dient zum Schneiden, Stechen, Schaben, Trennen u. s. w.

2. Die zweite Stufe, das fünfte und sechste Schuljahr umfassend, besteht in Nachbildung von Erzählungen und Beschreibungen, die dem Lesebuch und der biblischen Geschichte entnommen sind. Deßgleichen können allmählig Erzählungen zum Reproduziren herbeigezogen werden, die nicht im Lesebuch enthalten sind. Ebenso läßt sich der vom Realunterricht gebotene Stoff zu kleinen Aufsätzen benützen. Hiebei ist das Material jedesmal vorher sprachlich oder sachlich genau zu erläutern und durchzusprechen, der Gedankengang klar darzulegen, überdies bei Erzählungen und Beschreibungen vom Lehrer eine Disposition an die Wandtafel zu schreiben.

Die dritte Stufe erstreckt sich auf das siebente und achte Schuljahr. Auf dieser Stufe hat das freie Reproduziren einzutreten, womit indessen nicht gesagt werden will, daß die Schüler nur aus eigenem Wissen und Erkennen niederschreiben sollen. In diesem Alter stehen die Schüler überhaupt noch nicht auf der Stufe der Reproduktion; allein sie können doch einen ihnen naheliegenden Stoff nach ihrem Gesichtskreise verarbeiten. In diesen Rahmen fallen insbesondere die Aufgaben für das praktische Leben, d. h. Uebungen der Schüler in Abfassung schriftlicher Aufsätze, die

im alltäglichen Leben gebräuchlich sind: Zeugnisse, Quittungen, Anzeigen, Verträge, Bescheinigungen, Briefe u. dgl. Auch der Realunterricht kann auf dieser Stufe zu Aufsatzübungen benützt werden, nachdem eine scharfe Disponirung desselben stattgefunden. Die Disposition derartiger Geschäftsaufsätze wird entweder vom Lehrer gegeben, oder vom Schüler aufgesucht. Die Disposition gewährt den großen Vortheil, daß sie dem Schüler einen Einblick gewährt in den logischen Organismus eines Lese- und Stylstücks, was für ein geordnetes Denken und Niederschreiben sehr förderlich ist.

3. Zu den wichtigsten Aufsatzübungen in der Volksschule gehören die Briefe: denn die häufigste Veranlassung zum Schreiben gibt die Unterhaltung mit Abwesenden: und wer nie etwas anderes schreibt, schreibt doch von Zeit zu Zeit einen Brief. Daher dürfen die Uebungen im Briefschreiben nicht versäumt werden, und zwar schon deßhalb nicht, weil man hiebei Verstand und Phantasie zugleich beschäftigen kann; sodann weil es nöthig ist, auf die Fehler aufmerksam zu machen, welche entweder aus unrichtigen Begriffen vom Zwecke eines Briefes, oder aus mangelndem Gefühle des Schicklichen, oder aus Vernachlässigung des Ueblichen und Conventionellen entspringen. Was nun die Anleitung zum Briefschreiben betrifft, so mögen folgende Rathschläge gelten:

a. Die ersten Briefe, die man schreiben läßt, werden am zweckmäßigsten Antworten sein. Man dictirt oder liest einen Brief vor. Aus diesem ergibt sich der Gang der Antwort, und er enthält zugleich eine indirecte Anleitung, wie man schreiben muß.

b. Der Lehrer hat Anfangs die Situation, worin ein Brief geschrieben werden soll, so genau als möglich zu individualisiren, nur muß sie von der Art sein, daß der Schüler sich in dieselbe versetzen kann. Zuweilen ist der Schüler gerade selbst in einer zu diesem Zwecke brauchbaren Situation; dann wird man diese vor allen Dingen zu benutzen haben.

c. Eine gut ausgesonnene Erzählung, worin verschiedene Personen als getrennt lebend gedacht werden, kann den Stoff zu einer Reihe von Briefen geben, die man diese Personen an einander schreiben läßt. Die einzelnen Rollen kann man unter die Schüler vertheilen.

d. Erst später hat man zu den Briefen des Ceremoniells u. dgl. überzugehen, und das Nöthigste von den Curialien beizubringen. Genau muß allerdings auch dies, sowie die äußere Einrichtung gelernt werden; denn man beurtheilt den Menschen sehr oft schon nach dem Aeußeren seiner Briefe, und es ist kleinliche Thorheit, sich in solchen Dingen über das Uebliche hinwegsetzen zu wollen.

§ 84.

Die Correctur der schriftlichen Arbeiten.

1. Wenn die schriftlichen Arbeiten schon an und für sich bildend für den Schüler sind, so werden sie dies in noch höherem Grade durch die Beurtheilung und Verbesserung von Seiten des Lehrers. Deßhalb ist es unerläßliche Pflicht für den Lehrer, die aufgegebenen Arbeiten einer sorgfältigen Durchsicht zu unterziehen und die darin enthaltenen Fehler den Schülern zu zeigen. Unterbleibt dies, so lernt der Schüler die Sache nicht besser machen, er wird vielmehr die Aufgabe vernachlässigen, weil er weiß, daß nicht darnach gefragt wird. Bei der Beurtheilung ist dem Lehrer nicht nur strenge Unparteilichkeit, sondern auch Humanität zu empfehlen. Um gerecht zu werden, hat man besondere Rücksicht zu nehmen auf die Individualität der Schüler, d. h. auf ihre Fähigkeiten sowohl, wie ihre häuslichen Verhältnisse. Auch darf man keinen Schüler durch bitteren oder unmäßigen Tadel kränken und vermeide daher Alles, was durch Verachtung niederschlagend, oder durch Spott und Hohn verletzend ist. Deßgleichen soll man, um die Lernfreudigkeit zu erhalten, auch die schwächsten Leistungen nicht ohne Hoffnung verwerfen.

2. Die Beurtheilung und Verbesserung kann theils mündlich, theils schriftlich geschehen. Die mündliche Correctur muß bei jüngeren Schülern die schriftliche jedesmal begleiten, weil sonst auf Einprägung derselben nicht sicher gezählt werden kann. Die schriftliche Correctur wird um so mehr fruchten, wenn man die verbesserte Arbeit noch einmal abschreiben läßt. Nur dann kann man bei trägeren und flüchtigen Schülern sicher sein, daß die Correctur gelesen und beachtet wird. — Hieraus erklärt es sich auch, warum manche Lehrer mit ihren Correcturen so geringe Resultate erzielen,

weil sie nicht die erforderlichen Mittel anwenden, um die Schüler zur sorgfältigen Durchsicht und Beachtung ihrer Correcturen anzuhalten. „Die Hauptsache bleibt ja doch immer die Verminderung der Fehler, nicht ihre Constatirung"*)

3. Was insbesondere das Corrigiren der Aufsätze betrifft, so darf man nicht, wie häufig geschieht, zu viele Tendenzen mit einander verbinden, und Rechtschreibung, Interpunktion, sprachlichen Ausdruck in allen Beziehungen zugleich vornehmen. Eine solche Correctur erfordert, wenn sie mit gehöriger Genauigkeit gemacht werden soll, stundenlange Mühe und Arbeit; gleichwohl bewirkt sie selten, was durch sie bewirkt werden soll: denn gewöhnlich wird der Schüler durch eine so angehäufte Kritik abgeschreckt, sie nur zu lesen, geschweige daß er sie studiren sollte. Die Aufsätze werden also bei Seite gelegt, vielleicht zerrissen und der Lehrer hat seine schönen Stunden vergeudet. Viel zweckmäßiger wäre es, die Tendenzen beim Corrigiren mehr zu vereinzelnen, z. B. das Orthographische, Grammatische, Aesthetische u. s. w. besonders ins Auge zu fassen. Ja, es könnte an einem und demselben Aufsatz jetzt die Rechtschreibung, dann die Interpunktion, dann der Ausdruck, die Sprache u. s w. in verschiedenen Intervallen durchgegangen werden. Hierauf müßte dann der Schüler den Aufsatz mit Rücksicht auf die gegebene Kritik noch einmal fertigen. Freilich läßt sich so etwas im Privatunterricht viel leichter, als im öffentlichen bei einer großen Anzahl von Schülern ausführen.

4. Bezüglich der äußeren Form der Correctur ist dem Lehrer D e u t l i c h k e i t der H a n d s c h r i f t und R e i n l i c h k e i t zu empfehlen. Man kann von dem im Lesen der Handschriften noch ungeübten Schüler nicht verlangen, in einem unleserlichen Geschreibsel Unterricht zu suchen. Auch kann man ihm nicht wohl zumuthen, gut und deutlich zu schreiben und sein Schreibheft rein zu halten, wenn man selbst undeutlich hineinschreibt und durch solche Handschrift es selbst verunehrt. Auch die T i n t e ist keine so geringfügige Sache bei der Correctur. Schwarze Tinte, zumal wenn sie mit der des Aufsatzes ganz gleichfarbig, oder wenn sie sehr blaß ist, erschwert das Erkennen der Correktur und er-

*) Curtman, Band II S. 49.

müdet den Schüler, davon Gebrauch zu machen. Der Gebrauch der rothen Tinte wäre daher vorzuziehen.

§ 85.

Der Rechenunterricht, dessen Wichtigkeit, Entwicklung und Methode.

1. Der Rechenunterricht ist von großer Bedeutung für die Volksschule, sowohl wegen seiner praktischen Nützlichkeit für die verschiedenen Berufsarbeiten des bürgerlichen Lebens, wie auch als formales Bildungsmittel des menschlichen Verstandes. Der Rechenunterricht soll die Kinder im Denken mit Zahlen üben und sie zugleich befähigen, die Zahlen in ihren manchfachen Veränderungen in den bürgerlichen Geschäftskreisen anzuwenden: er hat somit einen formalen und materialen Zweck. Das Rechnen wird nicht bloß für die Bedürfnisse des gemeinen Lebens gelehrt, sondern dient auch als Kräftigungsmittel der geistigen Thätigkeit. Die Rechenübungen in der Volksschule äußern in der That einen großen Einfluß auf die geistige Entwicklung der Schüler: sie schärfen die Urtheilskraft, üben im logischen Denken, kräftigen überhaupt die Verstandesthätigkeit. Daher nennt der Weltweise Plato die Rechenkunst „janua ceterarum artium“ d. h. eine Thüre, durch welche man zu allen übrigen Künsten eingeht, und sagt von ihr: „omnia prorsus interirent, si arithmetica ex vita tolleretur“, d. h. Alles würde untergehen, wenn man die Arithmetik aus dem Leben nähme. Und der hl. Augustinus ertheilt den Rath, man solle weder an die göttlichen, noch die weltlichen Wissenschaften herantreten, bevor man nicht die Kunst des Zählens erlernt habe. Indessen darf man doch den Einfluß der mathematischen Kenntnisse auf die Bildung der ganzen Denk- und Urtheilskraft nicht zu hoch anschlagen, denn man kann es in der Rechenkunst zu einem hohen Grade von Vollkommenheit gebracht haben, und dennoch, sobald es auf andere Operationen des Verstandes ankommt, höchst unbeholfen sein; und umgekehrt, im mathematischen Fache wenig gebildet, und doch in anderen Künsten und Wissenschaften wohl erfahren sein.

2. Unter den Lehrgegenständen der Volksschule ist der Rechenunterricht derjenige, dessen Methode in den letzten Jahrhunderten

am meisten verbessert wurde. Schon im Jahre 1522 erschien das Rechenbuch von Adam Riese aus Sachsen, das zu solcher Berühmtheit gelangte, daß sich bald an den Namen „Adam Riese" eine sprichwörtliche Bedeutung knüpfte.*) Eine gleich große Verbreitung fand das Rechenbuch von dem Holländer Rees, dem bekannten Erfinder der Kettenrechnung, erschienen im Jahre 1739. Am meisten hat sich jedoch Pestalozzi um die Verbesserung des Rechenunterrichts verdient gemacht; nicht nur, daß er das Rechnen als eine Geistesgymnastik auffaßte und den Mechanismus daraus verbannte, hat er auch das Prinzip der Anschauung bei demselben zur Anwendung gebracht, indem er schon beim elementaren Rechnen Dinge aus der nächsten Umgebung des Kindes, z. B. Steinchen, Bohnen, Nüsse, Striche, die Finger u. dgl. benützte, um damit zählen zu lassen. Demselben Zwecke diente die Einer- und Zehnertabelle. Jedoch gingen die Schüler Pestalozzi's bezüglich des formalen Ziel's zu weit, weil sie beim Rechnen hauptsächlich die Bildung der Denkkraft ins Auge faßten und ein bloßes Denkrechnen anstrebten, weßhalb auch ihre Rechenexempel sich zu wenig an das praktische Leben anlehnten.

3. Der Rechenunterricht verlangt mehr wie jeder andere Lehrgegenstand eine methodische Behandlung, eine bestimmte, lichtvolle Anordnung, eine natürliche Aufeinanderfolge und Durchführung der einzelnen Uebungen. Unerläßlich hiebei ist ein synthetisch-genetischer Stufengang, nicht blos im Allgemeinen vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, sondern auch in der Art, daß das Vorhergehende vollständig das Nachfolgende begründe, vorbereite, und zu demselben hinleite, und auf solche Weise ein planmäßiges, auf natürlicher Entwicklung beruhendes Verfahren entstehe. Auf jeder Stufe hat der Lehrer so lange zu verweilen, bis die Schüler eine klare Auffassung und genügende Fertigkeit in der Anwendung erlangt haben. Jeder Sprung, jedes Verfrühen, jede Lücke bringt ein Schwanken in den Unterricht, während jedes zu lange Verweilen bei einer Uebung die Freudigkeit der Kinder am Rechnen lähmt. Insbesondere muß der Lehrer bei den Schritten, die er vorwärts

*) Nach einer Notiz der bayerischen Lehrerzeitung wäre A. Riese zu Staffelstein in Franken geboren.

thut, darauf sehen, daß womöglich alle Schüler mit fortkommen, und darf er sich nicht von vereinzelten besseren Leistungen zum Weiterschreiten drängen lassen.*)

§ 86.

Stufengang beim Rechenunterricht, die Rechenexempel.

1. Es lassen sich beim Rechenunterricht fünf Hauptstufen unterscheiden: die erste Hauptstufe bildet die Erklärung des Zahlbegriffs vermittelst der Anschauung. Die Anschauung ist wesentlich für die Klarheit der Begriffe: was das Kind unmittelbar anschaut, das faßt und begreift es schneller. Der Rechenunterricht auf seiner ersten Stufe geht daher von sichtbaren Dingen aus und beschränkt sich auf das Zählen innerhalb des Zahlenkreises von 1 bis 10, denn weiter reicht die eigentliche Anschaulichkeit der Zahl nicht. Aber das Zählen besteht nicht im Hersagen der festen Reihe der Zahlennamen, sondern im Zusammenfassen mehrerer Anschauungen in eine Summe, indem man von 1 beginnend, immer ein einziges neues Glied hinzutreten läßt. Es kommt nicht sowohl die reine abstrakte Zahl zur Uebung, als vielmehr die benannte concrete, z. B. 2 Finger, 3 Steinchen, 4 Fenster, 5 Nüsse u. s. w. Auch die Ziffern als sichtbare Zeichen der Zahlennamen bleiben jetzt noch ferne, wie beim Lautiren die Buchstabennamen.

2. Auf der zweiten Stufe bewegt sich das Rechnen ebenfalls noch in einem beschränkten Zahlenkreise; es reicht ungefähr bis zu den Tausendern, hat aber doch nur mit zweistelligen Zahlen zu thun, weil die Combination der mehrstelligen über das Fassungsvermögen der Kinder dieses Alters hinausgeht. Jetzt zieht man auch die Ziffern herbei, um die Schüler beschäftigen zu können, denn das beständige Kopfrechnen ist allzu anstrengend und erfordert die ganze Thätigkeit des oft mehrseitig beschäftigten Lehrers. Das schriftliche Rechnen ist jedoch für jetzt noch untergeordnet und folgt dem Kopfrechnen erst nach, dient als Wiederholung und Variation. Das Rechnen auf dieser Stufe enthält die vorbereitenden Schritte zum eigentlichen Rechnen: es besteht in Numeration, (Orientirung in den vier ersten Zahlordnungen)

*) Vergl. Lehrbuch der pract. Methodik von Luz. Bd. II. S. 466.

Resolution, (Auflösung) und Reduction (Zusammenfassung). Innerhalb dieser Grenzen sollen die Kinder nicht nur zählen, sondern auch das Verhältniß des Zahlenwerths kennen lernen, z. B. daß 20=2 . 10, 200=100 . 2 ist. Ferner sollen sie zergliedern und jede zusammengesetzte Zahl in ihre Theile zerlegen lernen. Practisch förderlich hiebei ist die Benennung des Zehners als zig, weil sich dies dem Sprachgebrauche nähert, somit mehr Klarheit in die Sache bringt. Als Veranschaulichungsmittel können auf dieser Stufe herbeigezogen werden: die Pestalozzi'sche Einheitstabelle, die russische Rechenmaschine, die Denzel'sche Leiter bis 100, sowie die von Tillich; die beiden letzteren geben ein sehr einfaches Versinnlichungsmittel der Zahlenverhältnisse.

3. Die dritte Stufe bilden die vier Spezies, zuerst in einfacher Form, mit Vermeidung großer Zahlen, später in weiterem Umfange und manigfacher Anwendung, insbesondere das Rechnen mit ungleichnamigen Zahlen. Jetzt wird auch das Einmaleins eingeübt, jedoch nicht durch beständige Wiederholung in eintönigem Hersagen, sondern durch mannigfaltige Form der Einkleidung und Verwendung auf Zehner und Hunderter. Das Kopfrechnen hat jedoch gegen das Zifferrechnen mehr zurückzutreten.

4. Die vierte Stufe erstreckt sich auf die Regel de tri, nicht in der alten Form, sondern als Reduktion auf die Einheit. Die Regel de tri ist im Grunde nichts anderes, als eine versteckte Proportion, sie ist eben die Operation, zu drei gegebenen Gliedern einer geometrischen Proportion das vierte zu finden Der Dreisatz war früher auch unter dem Namen „Basedow'sche Regel" bekannt und in den meisten Schulen herrschend. Seminardirector Stern in Kalsruhe brach der neueren Schlußrechnung die Bahn und gab ihr den Namen „Zweisatzrechnung". Der Rees'sche Satz, sonst wegen seiner einfachen, leicht behaltbaren Form in den Schulen allgemein beliebt, ist ganz aus denselben verschwunden, da er den Verstand zu wenig in Anspruch nimmt und an ein solides Denkrechnen nicht gewöhnt.

5. Die fünfte Stufe bildet die Bruchrechnung, wobei auch die Dezimalbrüche zu berücksichtigen sind; ihre Schwierigkeit ist ohnehin nur eine scheinbare und reduzirt sich auf eine abgekürzte Schreibung. Man darf die Dezimalen nur auf die bereits be-

kannten Brüche zurückführen und die Menge der Dezimalstellen vermeiden, so ist ihre Lösung nicht schwierig.

6. Was die Rechenexempel betrifft, so hat man zunächst deren practische, volksthümliche Richtung ins Auge zu fassen: bei aller Werthschätzung des bildenden Elements rein formaler Uebungen wäre es doch nicht gerechtfertigt, das für das practische Leben in erster Linie Nothwendige zu vernachlässigen, denn aus all den kunstvollen formalen Uebungen ergibt sich die Fertigkeit, Rechnungsbeispiele zu lösen, wie sie das Leben bietet, noch keineswegs. Curtmann sagt hierüber: „Rechnen lernt man an kleinen Zahlen; die großen dienen nur dazu, die Schüler länger zu beschäftigen und an Ausdauer zu gewöhnen; dies macht sich aber auch ohne weitschweifige Exempel von selbst“. Es sind daher alle gekünstelten, für das Volksleben unnatürlichen Rechenexempel zu vermeiden, deßgleichen alle Rechnungsoperationen mit übermäßigen Zahlen. Aufgaben, deren Lösung nur allein den formalen Charakter an sich trägt, haben für die Volksschule keinen Werth; das spätere Berufsleben der Volksschüler stellt an sie keine kunstvollen Rechnungsaufgaben; es fordert vom Landmann, Handwerker und Arbeiter nicht die Lösung gesuchter complizirter Rechenexempel. Sehr richtig sagt hierüber Ebner: „Es gibt oft Schulen und einzelne Schüler, die mit ungemein großen Zahlen multipliziren oder dividiren können, aber nicht im Stande sind, eine auch nur etwas erweiterte oder zusammengesetzte Aufgabe mit den kleinsten Zahlen zu lösen. Ich habe daher nicht sowohl auf große Zahlen gesehen, als vielmehr darauf, die Aufgaben so einzurichten, daß sie dem Schüler Stoff zum Denken geben, daß sie überhaupt so beschaffen sind, wie sie im Leben vorkommen, weil man ja blos deßwegen das Rechnen lernt, um es im Leben anwenden zu können“.*) Hiemit stimmen wohl alle verständigen Lehrer überein.

*) Das Rechnen in der Volksschule von Ebner (Vorrede). In diesem Sinne angelegt und vorzüglich durchgeführt ist der Rechenunterricht von G. Scherer, Schul-Rector in Freiburg i. Br. Ein brauchbares Material für den Unterricht in Volksschulen enthalten die Sammlungen praktischer Aufgaben von Oberlehrer Holdermann in Heidelberg, sowie die von Häster und Gruber.

§ 87.

Der Unterricht in der Mathematik (Raumformenlehre), Lehrverfahren.

1. Da die Mathematik neben ihrer Brauchbarkeit im bürgerlichen Leben zugleich ein treffliches Bildungsmittel des Geistes ist, so kann sie in der Volksschule nicht ganz entbehrt werden. Wenn auch hier kein tieferes Eingehen in diese Wissenschaft erwartet werden darf, da es an Zeit und Gelegenheit, oft auch an natürlichen Anlagen dazu fehlt, so kann man doch wenigstens die Vorübungen, die vom Sinnlichen und Anschaubaren der Formen ausgehen, viel allgemeiner anstellen als es gewöhnlich geschieht. Es lassen sich hiezu nicht nur die geometrischen Körper, sondern eine Menge der uns zunächst umgebenden Gegenstände benützen. Schon durch den elementaren Zeichenunterricht kann man die Anfänger mit den geometrischen Figuren bekannt machen und sie gelegentlich auf die Eigenschaften und Verhältnisse derselben hinweisen. Was Pestalozzi ein A B C der Anschauung genannt hat, und später unter dem Namen „Formenlehre" „Raumformenlehre" weiter ausgebildet worden, ist gleichfalls eine vortreffliche Vorübung zur Geometrie.

2. Bei den Vorübungen handelt es sich hauptsächlich darum, die allgemeinen mathematischen Begriffe gehörig zu erläutern. Diese können durch Veranschaulichung den Schülern leicht faßlich gemacht werden. Z. B. ein geometrischer Körper ist der physische, blos in Absicht auf Form und Größe betrachtet. Dies läßt sich beiläufig in folgender Weise veranschaulichen. Wer ein Zimmer zu einem gewissen Zwecke sucht, muß wissen, wie lang, wie breit, wie hoch es ist. An die Materie, welche den Raum erfüllt, denkt er nicht, wenn er nach der Größe fragt: er hat nur den geometrischen Raum im Sinn. Wer einen Garten kauft und nach seiner Größe fragt, will nur Länge und Breite wissen; er fragt nicht nach der Dicke. Er hat also die Fläche im Sinn. — Wie groß ist der Weg nach Berlin? Es heißt nicht, wie breit, wie dick? Es heißt nur, wie lang? Wer daher so fragt, hat blos die Ausdehnung in die Länge im Sinn. — Oder man lasse das Kind sich denken: ein Würfel, eine Kugel

u. s. w. würde mit Gyps oder Wachs umzogen, und wenn dies fest geworden, aus dem Umguß wieder verschwinden. Der Raum und die ganze Form des Körpers wird doch noch zurückbleiben. So läßt sich leicht der Begriff des geometrischen Raums, des Körpers und dessen Grenzen (die Fläche), und deren Grenzen (die Linien), und deren Grenzen (die Punkte) absondern. Doch darf man nicht eher zu Flächen übergehen, bis erst die einfacheren Formen, der Punkt und die Linie mit ihren manchfaltigen Bezeichnungen von den Schülern begriffen sind. Man lasse also zuerst gerade Linien bilden, die sich durchschneiden oder nicht durchschneiden. So entstehen die Begriffe von Winkeln, Parallellinien, und das Kind sieht bald ein, daß noch so weit verlängerte Schenkel eines Winkels keinen Raum einschließen. Hierauf die verschiedenen Arten, einen Raum durch gerade und krumme Linien einzuschließen. Dann läßt man von jeder Art mehrere Beispiele zeichnen, ausschneiden, miteinander vergleichen, aneinander legen u. s. w.

3. Nach diesen Vorübungen kommt die eigentliche Geometrie mit ihren Lehrsätzen und Beweisen an die Reihe, und zwar zunächst die Lehre von der Congruenz der Figuren: die gerade Linie, der Winkel, der Kreis sind die Elemente, womit operirt wird. Besonderes Gewicht lege man hiebei auf das Zeichnen der Figuren und Eintragen derselben in ein eigenes Heft. Ein solches Figurenheft leistet dem Schüler treffliche Dienste. Auch das unmittelbare Messen der Schüler ist sehr zu empfehlen: es bleibt für viele der Hauptgewinn, den sie aus der Geometrie schöpfen. Die dritte Stufe hat es mit der Gleichheit des Inhalts der Figuren zu thun: zahlreiche Aufgaben der Ausmessung, Theilung, Verwandlung der Figuren mögen das Interesse rege erhalten. Die vierte Stufe hat die Aehnlichkeit der Figuren zum Gegenstande: sie hat ihre praktische Seite in verjüngtem Maßstab bei Messungen. Diese darf man nicht vernachlässigen, denn es ist leichter, von der praktischen Geometrie zur theoretischen überzugehen, als umgekehrt. Jedoch sind Excursionen nicht gerade zum wirklichen Feldmessen nöthig, indem diese die Schüler allzusehr zerstreuen, sondern hauptsächlich Uebungen auf dem Papier. Die fünfte Stufe führt zur rechnenden Geometrie: den hauptsächlichsten Gegenstand bildet der pythagoräische Lehrsatz. Daran

knüpft sich die Berechnung des Kreises. Die letzte Stufe bildet die Stereometrie: hiebei gibt es eine sehr bildende Beschäftigung, wodurch die Theorie nicht wenig unterstützt wird, nämlich die Construction der wichtigsten Körper nach Netzen und das Zeichnen dieser Netze selbst.*)

4. In Volksschulen mit einfacher Unterrichtszeit, wo eine verhältnißmäßig geringe Anzahl Lehrstunden für den mathematischen Unterricht bestimmt sind, kann die Auswahl des Stoffs nur eine sehr beschränkte sein, und hat man sein Augenmerk hauptsächlich auf das Praktische zu richten. Es gibt in der Geometrie manche durch die Praxis bezeichnete Hauptpunkte, welche der Lehrer jedenfalls erreichen muß, wenn er seinen Schülern Brauchbarkeit für das Leben gewähren will. Dahin gehört vor allem das Messen: messen soll jeder können, der einen Grundbesitz hat, oder ein Gewerbe treibt. Mancher interessante Lehrsatz in der Geometrie kann ausfallen; wenn aber der Schüler nicht gelernt hat, auf welche Weise eine Fläche ausgemessen wird, so fehlt seinem Wissen ein Schlußpunkt, der es mit dem Leben verbindet. Man wähle daher in einfachen Volksschulen diejenigen Sätze aus, welche Bezug auf das Messen haben und suche sie mit den vorhandenen Hilfsmitteln in ein klares Licht zu setzen. Hieher gehören namentlich die Lehrsätze von der Congruenz und Aehnlichkeit der Dreiecke, sowie von der Gleichheit der Parallelogramme. Diese können leicht veranschaulicht und den Kindern faßlich gemacht werden, denn es sind gewöhnliche Schlußfolgerungen und Handlungsarten, von denen manche praktisch angewendet werden, ohne daß man sich der Regel bewußt ist. Z. B. den Grundsatz der Congruenz, oder daß Figuren, die einander decken, sich gleich und ähnlich sind, befolgt jedes Mädchen, das sich ein Papier zu einem gegebenen Muster ausschneidet.

5. Da die Mathematik eine strenge Wissenschaft ist, in welcher nach einer nothwendigen Folge ein Lehrsatz in den andern greift, so strebe der Lehrer beim Unterricht nach dem höchsten Grad der Deutlichkeit und Consequenz und gehe niemals eher

---

*) Vergl. hierüber: Schwarz-Curtmann, Lehrbuch der speziellen Methodik, S. 174.

weiter, als bis er sicher ist, daß die Schüler den betreffenden Lehrsatz begriffen haben und fähig sind, ihn so klar wiederzugeben, wie sie ihn empfangen haben. Daß überall diejenige Methode die beste ist, welche den Schüler am meisten zum Denken, Suchen und Finden anregt, gilt vorzüglich von der mathematischen Lehrweise. Sie muß recht eigentlich heuristisch sein. Aber die akroamatische Form muß den Anfänger für den heuristischen Unterricht empfänglich machen und ihm die Grundvorstellungen der mathematischen Wissenschaft in zusammenhängendem Vortrage klar und deutlich mittheilen. Beide Lehrmethoden müssen sich sonach gegenseitig unterstützen und der akroamatische Unterricht muß wieder dem heuristischen zur Seite treten.

§ 88.

Der Anschauungsunterricht, (im engeren und weiteren Sinne.)

1. Schon seit den Zeiten des Pädagogen Amos Comenius wird als wesentlicher Lehrgrundsatz obenangestellt, daß der gesammte elementare Schulunterricht von sinnlichen Wahrnehmungen ausgehen und an naheliegende Gegenstände sich anschließen müsse. Namentlich haben Basedow und Pestalozzi den Grundsatz aufgestellt, daß nur derjenige Jugendunterricht fruchtbringend sei, welcher die naturgemäße Bahn der Anschauung einschlage. Die älteren Pädagogen haben jedoch den Begriff „Anschauung" zu enge genommen, als bloßes Wahrnehmen durch den Gesichtssinn, d. h. als Veranschaulichung durch Abbildungen, was der orbis pictus des Comenius und der Bilderatlas von Basedow beweist. Aber sie hatten doch einmal das Princip der Anschauung zur Geltung gebracht, und es war dann ihren Nachfolgern leicht, auf dem gezeigten Wege weiter fortzuschreiten, d. h. Natur- und Kunstgegenstände aller Art als Anschauungsmittel zu benützen und den Kindern vor die Sinne zu führen.

2. Es gibt aber einen Anschauungsunterricht im engeren und weiteren Sinne. Der Anschauungsunterricht im engeren Sinne ist die elementare Stufe des Realunterrichts in naturgemäßer Anpassung für die ersten Schuljahre, indem nämlich die 6- bis 8-jährigen Kinder mit einzelnen Gegenständen aus der Naturgeschichte, Geographie, Naturlehre und Geschichte in schlichter

Weise bekannt gemacht werden. Dieser Anschauungsunterricht erstreckt sich auf einfache Beschreibung von Schule und Haus, den Wohnort und seine Umgebung, die Haus- und Feldthiere u. s. w. und gibt die Grundlage für den späteren Unterricht in den Realien.

3. Unter Anschauungsunterricht im weiteren Sinne versteht man die Forderung, daß auf dem ganzen Gebiete des Unterrichts in allen Klassen und bei allen Lehrgegenständen die anschauliche Behandlungsweise vorzuherrschen habe, denn eine Sache wird erst dann recht klar und deutlich, wenn man sie sehen und betrachten kann, weßhalb Göthe sagt: „das Beste wird nicht deutlich durch bloße Worte“. Jeder Lehrgegenstand kann in diesem Sinne anschaulich behandelt werden: übersinnliche durch Beispiele, Gleichnisse, Erzählungen u. dgl., sinnlich wahrnehmbare, durch Abbildungen und Naturgegenstände; z. B. der naturgeschichtliche Unterricht durch Pflanzen, Thiere und Mineralien, die Naturlehre durch Experimente und Apparate (Magnet, Brennglas, Barometer rc.) Die Geographie durch Karten, Atlanten u. dgl., der Rechenunterricht durch Linien, Stäbchen, russische Rechenmaschine, Einer- und Zehnertabelle u. s. w.

§ 89.

Zweck und Stoff des Anschauungsunterrichts (im engeren Sinne.)

1. Der eigentliche Anschauungsunterricht ist in besonderen Stunden in den Elementarklassen zu ertheilen, nämlich den Kindern vom 1. bis 3. Schuljahr. Der Zweck dieses elementaren Anschauungsunterrichts bestehe darin:

a) Die Anlagen und Seelenkräfte der Kinder zu wecken, insbsondere ihr Denk- und Sprachvermögen zu entwickeln, weßhalb er auch zu den Vorübungen des Lautirunterrichts benützt wird;

b) die Kinder zum Beobachten, richtigen Auffassen und Unterscheiden der Gegenstände ihrer nächsten Umgebung anzuleiten;

c) soll der Anschauungsunterricht dem Kinde jene Vorkenntnisse beibrigen, worauf sich die übrigen Lehrgegenstände, namentlich die Realfächer, stützen; so z. B. bilden die Anschauungen des Heimathsortes die Anfänge zur Geographie; das öftere Zählen

gleichartiger Gegenstände die Grundlage für das Rechnen; die Anschauungen der Thier- und Pflanzenwelt den Anknüpfungspunkt für die Naturkunde.

2. Zum Stoff für den Anschauungsunterricht ist daher nur dasjenige auszuwählen, was im Anschauungskreise eines 6- bis 8-jährigen Kindes liegt, womit es also leicht bekannt gemacht werden, und worüber es sich leicht aussprechen kann. An den sogenannten sinnlichen Anschauungsunterricht schließt sich stets auch der sittliche an, so daß jedesmal nach Besprechung der Personen und Sachen sittliche Lehren über das Verhalten des Kindes gegen Eltern, Geschwister, Mitschüler und Lehrer, oder über das Verhalten gegen Thiere, Pflanzen, Schulgeräthschaften 2c. anzuknüpfen sind.

§ 90.

Lehrgang, Methode und Form beim Anschauungsunterricht.

1. Beim Anschauungsunterricht muß ein naturgemäßer Lehrgang eingehalten werden, der beiläufig in folgender Ordnung besteht:

Erster Anschauungskreis: Besprechung über das Schulzimmer, das Wohnhaus (Wohnzimmer), die Gegenstände in denselben.

Zweiter Anschauungskreis: Besprechung über Pflanzen und Thiere.

Dritter Anschauungskreis: Das Schulhaus und der Wohnort, dessen Umgebung.*)

2. Diese Ordnung, in welcher die Gegenstände dem Kinde zur Anschauung vorgeführt werden, ist zwar keine unbedingt nothwendige, und es könnte z. B. die Betrachtung der Natur am füglichsten im Sommersemester geschehen, weil hier der Lehrer die Gegenstände der Natur — die Pflanzen in Wirklichkeit vorzeigen kann. Aber im Allgemeinen muß doch an dem Grundsatz festgehalten werden, daß man zunächst von dem auszugehen habe, was dem Kinde in der Anschauung unmittelbar vorliegt, und daß man vom Nahen zum Entfernteren fortschreiten soll.

*) In obiger Ordnung hat der abgesonderte Anschauungsunterricht seit Pestalozzi's Anweisung in verschiedenen Stadien sich entwickelt und ausgebildet.

3. Was die Methode beim Anschauungsunterricht betrifft, so läßt der Lehrer: a) beim Beginn jeder Hauptstufe die Kinder Umschau halten und sich aussprechen, ohne eine bestimmte Ordnung einzuhalten; b) hierauf läßt er die angeschauten Gegenstände von den Kindern benennen.*) c) Sodann werden die Gegenstände in eine bestimmte Ordnung gebracht, entweder wie sie im Raume auf einander folgen, oder nach ihrem Stoff. d) Wissen die Schüler die Gegenstände mit ihrem rechten Namen zu benennen, so folgt die nähere Bezeichnung derselben, und zwar nach Zahl, Gestalt, Farbe, Nutzen und Gebrauch. e) Den Schluß bildet immer der sittliche Anschauungsunterricht, wobei practische Regeln über das Verhalten der Kinder gegen die besprochenen Personen und Sachen angeknüpft werden.

4. Was die Form des Unterrichts anbelangt, so hat der Lehrer stets durch Fragen nachzuhelfen, die in kurzen Sätzchen bestehen und sprachrichtig sein müssen. Auch hat der Lehrer darauf zu achten, daß die Antworten der Kinder in sprachlich richtigen und vollständigen Sätzen geschehen, und daß die Frage des Lehrers in die Antwort des Schülers aufgenommen werde. Es ist daher durchaus nöthig, daß der Lehrer sich auf den Anschauungsunterricht jedesmal gründlich vorbereite, und Inhalt und Form gehörig überdenke.

§ 91.

Vertheilung des Anschauungsunterrichts auf die drei ersten Schuljahre, insbesondere das erste.

1. Nach dem Lehrplan verschiedener deutscher Staaten, insbesondere nach dem badischen, vertheilt sich der Anschauungsunterricht auf die drei ersten Schuljahre beiläufig in folgender Ordnung:

I. Schuljahr: Besprechungen über das Schulzimmer und die darin befindlichen Gegenstände, deßgleichen das elterliche Haus.

II. Schuljahr: Wiederholung des Vorhergehenden, Besprechungen über bekannte Thiere und Pflanzen.

*) Ein gleiches Verfahren finden wir in der Schöpfungsgeschichte, denn es heißt: Gott der Herr brachte alle Thiere zu Adam, daß er sie anschaue und benenne, I. Mos. II, 19.

III. Schuljahr: Besprechungen über das Schulhaus, den Wohnort und dessen Umgebung, Anschauung der hiezu gehörigen Karten.

2. Im ersten Schuljahre sind im Einzelnen folgende Uebungen vorzunehmen:

a) Benennungen der Personen und Sachen im Schulzimmer, deren Thätigkeiten, Eigenschaften und Nutzen.

b) Die Personen und Sachen im elterlichen Hause, im Wohnzimmer, in der Küche, im Keller und Stalle, Angabe der Eigenschaften und Thätigkeiten der besprochenen Personen und Sachen.

c) Gegenstände in Garten, Feld, Wald, Luft u. dgl.

d) In ethischer Beziehung soll das Verhältniß der Kinder zu den Eltern, Lehrern, Geschwistern u s. w. besprochen werden.

3. Diese Vorübungen füllen das erste oder Sommersemester aus. Im zweiten Semester erhält der Anschauungsunterricht einen mehr inhaltlichen Zusammenhang, indem kleine Beschreibungen gebildet und eingehendere Besprechungen vorgenommen werden. Den Gegenstand derselben bilden die bereits besprochenen Personen und Sachen: Thiere, Pflanzen, Mineralien u. s. w. Auch werden geeignete Denksprüche angeschlossen.*)

§ 92.

Der Anschauungsunterricht im zweiten und dritten Schuljahre.

1. Im zweiten Schuljahre werden zunächst die im vorhergehenden Semester begonnenen Besprechungen wiederholt, sodann dieselben weiter fortgesetzt: insbesondere die Beschreibungen von Thieren, Pflanzen und Mineralien, deren Nutzen oder Schaden; deßgleichen die Gegenstände des täglichen Gebrauchs und deren Zubereitung. — Bezüglich des sittlichen Anschauungsunterichts wird das Verhalten des Kindes gegen die Hausthiere, gegen die Gewächse im Garten und Felde, sowie gegen den Nebenmenschen in anschaulicher Weise vorgeführt.

2. Im dritten Schuljahre: Fortsetzung des Besprochenen, Beschreibung einiger leicht zu beschaffenden Pflanzen nach ihren

*) Vergl. Großh. Bad. Schulverordnungsblatt vom Jahr 1869. Abschn. VIII S 149.

Theilen und ihrer Verwendung, deßgleichen einige der häufigsten Mineralien der Umgegend. Im Wintersemester bildet der Wohnort den Hauptgegenstand des Anschauungsunterrichts; die hierauf bezüglichen Besprechungen können in folgender Weise vorgenommen werden:

a) die Lage des Schulhauses nach den vier Weltgegenden, die am Stande der Sonne erkannt werden;

b) Beschreibung der nächsten Umgebung des Schulhauses, der Straßen und wichtigen Gebäude;

c) Betrachtung eines vom Lehrer gefertigten, im Schulzimmer vorhandenen Ortsplanes und Uebung im Verständnisse desselben;

d) Besprechungen über die Bewohner des Orts, die Zahl der Familien, Beschäftigung derselben;

e) Beschreibung und Benennung der nächsten Umgebung des Wohnorts. Hiezu ist ein Besuch der Umgebung nöthig, wobei die Begriffe: Hügel, Gipfel, Fluß, Quelle u. dgl. zu erläutern sind.

Im vierten Schuljahr beginnt der eigentliche Realunterricht.

3. In neuerer Zeit gehen die Ansichten der Schulmänner über den Werth dieses abgesonderten Anschauungsunterichts auseinander. Beim Anschauungsunterricht im engeren Sinne ist es nicht auf Erwerb bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern nur auf formale Bildung abgesehen; zugleich soll er eine Vorschule werden für die Realfächer. Nun wird aber die Frage aufgeworfen, ob ein solcher Anschauungsunterricht geeignet sei, bei den Kindern der ersten Schuljahre die formale Bildung zu befördern und dieselben zum Denken und Sprechen anzuregen, ob nicht vielmehr jeder Lehrgegenstand bei richtiger Behandlung diesem Zwecke dienen könne? Ferner entsteht die Frage, ob diese weitschweifigen Vorübungen nöthig sind, um den Realunterricht vorzubereiten, und ob nicht der große Aufwaud an Zeit besser auf die übrigen Lehrgegenstände verwendet werden könne? Gewiß ist, daß Rochow und Felbiger diesen gesonderten Anschauungsunterricht nicht kannten. Rochow benützte Erzählungen als Vorbereitungen auf den eigentlichen Unterricht. Insbesondere bekämpft K. v. Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik die Pestalozzi'sche und Denzel'sche Methode des Anschauungsunterrichts mit der Bemerkung, „daß ein solch methodisch langweiliger Weg frische

Kinder zum Verzweifeln bringe.“ K. Richter will in seiner preisgekrönten Schrift „Anschauungsunterricht in den Elementarklassen“ (1869) denselben in die innigste Verbindung mit den übrigen Disciplinen gebracht wissen; er soll durchaus keine isolirte Stellung einnehmen und in seiner Ganzheit neben den andern Elementarfächern hergehen. In ganz entschiedener Weise spricht sich L. Völter in seiner Encyklopädie (1859) gegen die isolirte Stellung des Anschauungsunterrichts aus. Er sagt unter anderem: „Die vielen Stunden, die der Anschauungsunterricht in der bisherigen Sphäre absorbirte, sind mehr oder weniger verlorene Zeit.“

Die Realfächer.

§ 93.

Der Unterricht in der Geographie, synth. und analyt. Weg. Stufengang.

1. Es gibt nur wenige Disciplinen, die so reich an nützlichen und angenehmen Kenntnissen, so angemessen der Jugend und so nothwendig für unsere Zeit wären, wie die Erdkunde oder Geographie. Welche Fülle von schönen und nützlichen Kenntnissen, ruft Herder aus — die in der Betrachtung unserer Erde ruhen! „Wenn der Jüngling in Gedanken jene hohen Bergrücken besteigt und ihre sonderbaren Phänomene kennen lernt, wenn er sodann mit den Flüssen hinab in die Thäler wandert, endlich an die Ufer des Meeres kommt und überall andere Geschöpfe, Mineralien, Pflanzen, Thiere und Menschen gewahr wird, wenn er einsehen lernt, daß Alles auch seine Gesetze und Ordnung hat, wie hier nach den klimatischen Gesetzen Gestalten, Farben, Lebensarten, Sitten und Religionen wechseln, und ungeachtet aller Verschiedenheit das Menschengeschlecht doch allenthalben ein Brüdergeschlecht, von einem Schöpfer erschaffen, nach einem Ziel der Glückseligkeit auf so verschiedenen Wegen ringend und strebend — o wie wird sich sein Blick erheben, wie wird sich seine Seele erweitern!“ *).

---

*) Herders Sophron, oder gesammelte Schulreden.

2. Man kann das Gebiet der Erdkunde im weitumfassendsten Sinne unter folgende Hauptrubriken bringen. Sie behandelt 1) die Erde als Weltkörper nach Form und Größe und in ihrem Verhältnisse zu den übrigen Weltkörpern. Insofern ist sie mathematisch-astronomisch. Sie betrachtet 2) ihre Oberfläche, wie sie die Natur und ihre Bewohner abgetheilt haben, um sich auf diesem großen Raume zurecht zu finden. Sofern kann man sie topographisch (Topographie) nennen. Sie beschreibt aber auch 3) ihre natürliche Beschaffenheit oder die Organisation ihrer Erzeugnisse. Insofern heißt sie physikalisch. Endlich besteht sie aber auch 4) als Wohnsitz ganzer Völkerstämme und als der Schauplatz ihres Wirkens. So entsteht die politische Erdkunde. In der Volksschule läßt sich jedoch diese Scheidung nicht durchführen; man kann sich hier nicht etwa auf bloßes Anschauen und Eintheilen des Raumes, auf eine Reihe von Namen und Zahlen, oder die sogenannte reine Geographie beschränken, dagegen Alles ausschließen, was sonst der Begriff „Erdkunde" an physischen, historischen, technologischen und statistischen Kenntnissen in sich begreift. Bei einer solchen Behandlung der Geographie würde Geist und Leben aus dem Unterricht schwinden. Viel richtiger und sowohl der Natur des Kindes, wie dem Zwecke alles geographischen Wissens angemessener ist es, die Erde als von lebenden Wesen bewohnt, von Völkerschaften unter sich vertheilt, nach ihrer gegenwärtigen Beschaffenheit, nach ihren Erzeugnissen, nach all ihren Verhältnissen als Theil des Weltgebäudes und als ein Ganzes für sich darzustellen. Diese Methode hat Ritter angebahnt und gezeigt, wie man die Jugend mit dem Erdenrund nach all seinen Gestaltungen und Erscheinungen bekannt machen solle. Und hiemit stimmt auch Pestalozzi überein, indem er sagt: „die Anfangspunkte der Geographie vermischen sich lange bei dem Kinde mit den Anfangspunkten der Zoologie, Mineralogie und Botanik; auch die Anfangspunkte der Geschichte, die Kenntniß der menschlichen und bürgerlichen Verhältnisse fallen hiemit ins große Gemisch seiner allgemeinen Anschauung der Welt."

3. Zwei Wege sind möglich, um den geographischen Stoff mitzutheilen: der analytische und synthetische. Die früher übliche Methode war die analytische, indem man mit dem Erd-

körper als Ganzem begann und denselben allmählig in Land und Meere, Welttheile, Länder und Provinzen zergliederte. Dieses Verfahren eignet sich nur für die höchste Stufe des Schulunterrichts, nicht aber für den Anfangsunterricht, weil er der psychologischen Entwicklung des Kindes nicht entspricht. Pestalozzi wählte daher — dem Prinzip der Anschauung folgend — den synthetischen Weg: er hielt es der Ordnung der kindlichen Natur mehr angemessen, mit dem Schüler vom Wohnort auszugehen und zur Provinz, zu den benachbarten Ländern, zur allgemeinen Geographie fortzuschreiten und mit dem Ganzen zu schließen. Dieses Verfahren wurde denn auch beibehalten, weil es sowohl dem Grundsatz der Anschaulichkeit, wie der Fassungskraft des Kindes entspricht. Der Elementarunterricht geht immer am besten vom Standpunkt des Kindes aus, und es ist daher natürlicher, dasselbe erst mit seiner Umgebung, als mit Asien, Afrika und Amerika bekannt zu machen. Da aber nur der Heimat, nicht aber den übrigen Ländern ein entschiedener Vorzug rücksichtlich der Anschaulichkeit zugesprochen werden kann, so bietet der synthetische Weg nur zu Anfang eine natürliche Stufenfolge, nicht aber bei ferneren Ländern, wo die Anschauung uns verläßt.

4. Dem synthetischen Wege entspricht folgender Stufengang: Die erste Stufe bildet die Heimathkunde, indem man da anknüpft, wo man beim Anschauungsunterricht stehen geblieben. Jedoch faßt man die Heimath nicht in ihrer engeren Begränzung ins Auge, sondern in ihrem Verbande mit dem Amts- oder Kreisbezirke. Von da schreitet man in immer weiteren Kreisen fort und behandelt das ganze engere Vaterland, z. B. Baden, Württemberg. Die zweite Stufe bildet das weitere Vaterland, d. h. Deutschland, wobei man wieder zuerst die an das engere Vaterland angrenzenden Staaten bespricht und von da zur Besprechung von ganz Deutschland übergeht. Bei Aufzählung der größeren deutschen Städte hält Curtmann dafür, einer jeden irgend eine geographische Denkwürdigkeit gewissermaßen als Wahrzeichen beizugeben, z. B wenn man Köln als Stadt mit dem Dom, München mit den Kunstsammlungen, Leipzig mit seinen Messen, Wien mit dem Stephansdom, Berlin mit dem Reichstag bezeich-

net.*) Die dritte Stufe bilden die außerdeutschen Staaten von Europa, und zwar zunächst wieder die an Deutschland grenzenden Länder. Was die Aussprachen der fremden Namen betrifft, so suche man zwar die Kinder hierüber zu belehren, doch gehe man nicht pedantisch zu Werke, denn die Kinder sind doch nicht im Stande, Alles richtig auszusprechen; zudem hat die Muttersprache in vielen Fällen ihr Recht, sich fremde Namen anzueignen, geltend gemacht, z. B. Paris, Florenz, Mailand, London, Rom u. s. w. Als vierte Stufe können die vier Welttheile gelten, wobei es sich von selbst versteht, daß den fernliegenden, für den Verkehr unbedeutenden Ländern weniger Ausführlichkeit zu Theil wird. Ja, es wäre kein großer Verlust, wenn ganze Länder in der Volksschule übergangen würden, weil sich keine Zeit findet, ihre Beschreibung nutzreich durchzuführen.**).

§ 94.

Lehrverfahren beim geographischen Unterricht.

Beim Unterricht in der Geographie hängt sehr viel vom Lehrverfahren ab, sowohl um die Theilnahme der Schüler zu erwecken, als um das Gelernte tief einzuprägen. Folgendes dürften die leitenden Grundsätze sein:

1. Vor Allem betrachte man die Geographie als eine Beschäftigung des Gedächtnisses und sehe darauf, daß gewisse Hauptsachen unverlierbar aufgefaßt und förmlich auswendig gelernt werden. Damit aber das Gedächtniß treu bewahre, was zu wissen unentbehrlich, so vermeide man jede unnütze Ueberladung. Ein auswendig gelerntes Register eines geographischen Lehrbuchs, auch des kürzesten, würde wenig fruchten. Auch lasse man geeigneten Orts es an der nöthigen Erläuterung nicht fehlen: eine Menge Begriffe, welche die Geographie voraussetzt, z. B.

---

*) Curtmann, B II S. 360.

**) Ein treffliches Handbuch für Volksschullehrer ist die „Schulgeographie" von Seydlitz. Ein gutes literarisches Büchlein für den heimathkundlichen Unterricht ist das Buch von Finger „Methodische Anweisung zum Unterricht in der Heimathkunde", Berlin 1866; ferner das von Diefenbach „Anleitung zum Unterricht in der Heimathkunde", mit besonderer Beziehung auf Frankfurt 1869; deßgleichen von Horne.

von Ebenen, Wüsten, Kanälen, Flüssen, Seen und Meeren sind den Kindern zu erklären, statt, wie oft geschieht, das, was dem Erwachsenen allbekannt und geläufig ist, auch bei den Kindern als bekannt vorauszusetzen. Um sodann den leicht erkalteten Eifer im Erlernen des geographischen Materials wieder von Zeit zu Zeit zu beleben, biete man den Schülern öfters Gelegenheit, sich von der Unentbehrlichkeit dieser Kenntnisse zu überzeugen: dies zeigt sich z. B. beim Lesen von Zeitungen, Reisebeschreibungen u. dgl.

2. Die Geographie ist aber eben so sehr als eine Beschäftigung der Einbildungskraft, wie des Gedächtnisses zu betrachten. Der Lehrer rufe daher beim geographischen Unterricht fleißig die Anschauung zu Hilfe und sorge durch Karten, Erdkugeln u. s. w. dafür, daß sich die Schüler das geographische Bild genau einprägen, sich mit Leichtigkeit orientiren und die Sache auch bildlich darstellen können, wenn eine Beschreibung der Lage der Länder, Gebirge, Städte u. dgl. verlangt wird. Nur so verbindet sich mit den vielen im Gedächtnisse aufbewahrten Namen deutliche Einsicht. Jener Zweck kann auf verschiedenen Wegen und durch mancherlei Uebungen erreicht werden. Hieher gehören folgende: a) Man läßt die Länder, Meere, Flüsse, Gebirge und Städte von den Schülern auf der Karte aufsuchen und bezeichnen. Ein vortreffliches Hilfsmittel hiebei sind Karten ohne Namen, besonders solche, welche die Gebirgsketten und Flüsse darstellen; namentlich bei der Wiederholung sind diese sehr brauchbar, um zu sehen, ob sich die Schüler auch ohne die beigedruckten Namen orientiren können. b) Man läßt sich von den Kindern die Lage der Städte und Länder nach den Himmelsgegenden bezeichnen und fragt z. B., in welcher Richtung muß man reisen, wenn man nach Frankfurt, München, Berlin, oder nach Frankreich, Italien, England u. s. w. reisen will. c) Man läßt den Schüler, wenn ein Land durchgangen ist, aus der Phantasie eine Karte davon zeichnen; schon das Nachzeichnen vorliegender Karten ist nützlich, noch mehr das freie. d. Man zeichnet einen leichten Umriß an die Tafel: die Kinder müssen bestimmen, wohin jeder Ort gehört; dabei schreibt man so an, wie der Gefragte angibt; ein anderer Schüler muß die Fehler verbessern; oder man gibt auf dem Papiere die Umrisse an, und die Schüler müssen sie ausfüllen.

3. Hauptsächlich sei der Lehrer bestrebt, das unvermeidlich Trockene, welches Zahlen und Namen immer anhaftet, durch anziehende Behandlung des Gegenstandes zu beleben und sie zur Gedächtnißsache, zu einem Gegenstande des Nachdenkens, zur Beschäftigung des Verstandes zu machen. Dies wird erreicht, wenn man überall auf die Eigenthümlichkeiten der Länder, ihre natürlichen Vorzüge und Schätze, das Verhältniß ihres Wohlstandes, die Natur- und Kunsterzeugnisse, die Verbindung der Völker durch Handel und Schifffahrt aufmerksam macht. Man erzähle den Kindern von den Stürmen auf dem Meere, von der Hitze unter dem Aequator, der Kälte unter dem Polarkreise, von den Schneefeldern Grönlands, den Ueberschwemmungen des Nil, von den Riesen in Patagonien und den Zwergen am Eismeer, von den Karawanen in der Wüste, von den Obelisken und Pyramiden in Aegypten. Demselben Zweck dienen Beschreibungen von Merkwürdigkeiten, die als Werke menschlicher Kunst, Betriebsamkeit und Geisteskraft eine gewisse Wichtigkeit haben. Insbesondere wird dieser Zweck gefördert, wenn man mit den Kindern öfters Reisen macht, zuerst auf der Karte, dann in der Phantasie. Dabei lassen sich eine Menge gemeinnütziger Kenntnisse von den Producten, Gewerben, dem Laufe der Flüsse, ihrer Verbindung durch Kanäle, von merkwürdigen Menschen, Sehenswürdigkeiten an den betreffenden Orten beibringen, wodurch Leben und Interesse in den Unterricht kommt.*)

§ 95.

Der naturwissenschaftliche Unterricht, insbesondere der naturgeschichtliche.

Außer Lesen, Schreiben und Rechnen hatte man früher in den Volksschulen noch einen Gegenstand, der unter dem Namen „gemeinnützige Gegenstände“ bekannt war und sich auf das Wissenswürdigste aus dem Bereiche der Natur- und Vaterlandskunde erstreckte. Schon der älteste Lehrplan für deutsche Volksschulen — der Schulmethodus des Herzogs Ernst in Gotha enthält „die

*) Für gründlichere Studien sind dem Lehrer zu empfehlen die Werke von Kanabich, Berghaus, Ungewitter (mit historischen Notizen) und Daniel.

Wissenschaft von den nützlichen Dingen", worunter Belehrungen über Pflanzen, Thiere und Menschen begriffen waren. Aber erst Rochow hat diesen Gegenstand methodisch behandelt und mit seinem Lesebuch — dem Kinderfreund — in seinen Schulen eingeführt. Auch Felbiger hat den Unterricht über die „gemeinnützigen Dinge" für die Volksschulen vorgeschrieben. Ziel und Umfang dieses Lehrgegenstandes war indessen nicht näher bestimmt, vielmehr dem Belieben des Lehrers anheimgegeben, was er herausgreifen und wie er die Sache behandeln wollte. Daher wurde in der einen Schule dies, in der anderen jenes ausgewählt, in manchen auch das Ganze übergangen. Erst in der neueren Zeit fing man an, den einzelnen Realfächern größere Aufmerksamkeit zu widmen und dieselben in den Unterrichtsplan aufzunehmen. Auch enthalten die da und dort eingeführten Lesebücher über Ziel und Umfang dieses Lehrgegenstandes bestimmte Vorschriften.

2. Unter den Realfächern nimmt der naturwissenschaftliche Unterricht unstreitig den ersten Rang ein. Die großen Fortschritte, welche die Naturwissenschaften in der neueren Zeit gemacht haben, der beträchtliche Nutzen, der aus der Naturkunde für das bürgerliche Leben entspringt, das Anziehende, Lehrreiche und Geistbildende, das sie enthält, lassen es wünschenswerth erscheinen, daß diesem Unterrichtszweige ein höherer Rang in der Volksschule eingeräumt werde. Die Naturwissenschaften zerfallen bekanntlich in Naturgeschichte und Naturlehre (Physik), wozu von Manchen noch die mathematische Geographie gerechnet wird. Sucht man an einem Naturkörper diejenigen Merkmale auf, wodurch er sich von andern natürlichen Körpern unterscheidet, oder bezeichnet man die Stelle, die er in einem gewissen System einnimmt, so beschäftigt man sich mit der Naturgeschichte; die einzelnen Zweige derselben sind die Botanik, Zoologie und Mineralogie, d. h. die Pflanzen-, Thier- und Berg- oder Steinkunde. Forschen wir hingegen nach den Veränderungen, denen die Naturkörper unterworfen sind, nach der Kraft, wodurch diese Veränderungen hervorgerufen werden und nach den unabänderlichen Gesetzen, wornach diese Erscheinungen vor sich gehen, so befinden wir uns auf dem Gebiete der Naturlehre. Beschäftigen wir uns endlich mit den Naturkörpern und deren Erscheinungen in ihrem Zusammenhang und ihrer Gesammt-

heit, so stehen wir auf dem Gebiete der mathematischen Erd- und Himmelskunde.

3. Es entsteht nun die Frage: was soll aus dem großen, reichhaltigen Gebiete zum Gebrauche für die Volksschule ausgewählt werden? — Es versteht sich von selbst, daß man in der Volksschule keinen detaillirten, erschöpfenden Unterricht über die Naturwissenschaften ertheilen kann. Es genügt, wenn man sich auf das Wichtigste und Wissenswürdigste beschränkt und namentlich dasjenige hervorhebt, was einen praktischen Gewinn für das bürgerliche Leben verspricht. Es können daher alle gelehrten Erörterungen, Begriffszergliederungen und Definitionen, die nur den Gelehrten von Fach interessiren, füglich übergangen werden. Diese würden in der Volksschule nur dazu dienen, das Gedächtniß unnützerweise zu beschweren. Namentlich hüte man sich vor Ueberladung des Gedächtnisses mit vielen Zahlen, Namen von Pflanzen, Thieren und Mineralien, die, wenn kein sinnliches Anschauen dazu kommt, doch bald verloren gehen und keinen Nutzen haben. Aber ganz nützlich kann es sein, bei Gelegenheit der Behandlung der Naturprodukte, ihrer Eigenschaften und Wirkungen, zugleich an die mannigfaltigen Gestaltungen derselben durch menschlichen Fleiß und Erfindungsgeist zu erinnern; zu zeigen, wie der Mensch eben darin als Herr der Erde erscheine, daß er sich Alles zu unterwerfen vermag, was die Natur ihm darbeut, um es als Mittel wichtiger Zwecke zu benützen, den rohen Stoff zu den herrlichsten Formen umzugestalten, die einzelnen in der Natur wirkenden Kräfte zu vereinigen und dic bewunderungswürdigsten Wirkungen dadurch hervorzubringen im Stande ist. Der Lehrer hat sonach sein Augenmerk auf das zu richten, was nützliche Belehrung und Aufklärung ertheilt, was für den bürgerlichen Beruf brauchbar ist und die Jugend in den Stand setzt, über die Gegenstände, Kräfte und Erscheinungen in der Natur vernünftig zu denken. — Solche praktische Seiten lassen sich dem naturwissenschaftlichen Unterricht überall abgewinnen.

4. Nehmen wir zunächst die Naturgeschichte; hier bieten sich Anknüpfungspunkte in Menge, wo man heilsame Belehrungen einflechten kann. Da gibt es Pflanzen und Mineralien, die hinsichtlich ihrer ökonomischen Benützung besondere Bedeutung für uns haben, z. B. die einheimischen Nahrungs-, Gewürz- und

Arzneipflanzen, (Eubisch, Kamille, Wollblume, Süßholz) sowie die einheimischen und manche ausländische Obst- und Gartenbäume (Citronen, Datteln, Mandeln, der Kaffeebaum, Theestrauch u. s. w.). Mit diesen muß man hauptsächlich die Schüler bekannt machen und ihren Nutzen auseinandersetzen. Es gibt wieder andere, die in technologischer Beziehung Interesse erregen, z. B. die sog. Fabrik- und Färberpflanzen (Tabak, Hopfen, Reps, Hanf u. dgl.), deßgleichen die einheimischen und manche ausländische Forstbäume (Mahagoni, Ebenholz, Ceder), sowie die edlen und unedlen Metalle, Marmorarten, Edelsteine u. dgl. Hier wäre hauptsächlich der Gebrauch auseinanderzusetzen, den sie für die Gewerbe haben. Es gibt endlich wieder andere, die durch ihren Gebrauch gefährlich und schädlich werden können, wie die Giftpflanzen. Auf diese hat der Lehrer die Kinder insbesondere aufmerksam zu machen und die entsprechenden Vorsichtsmaßregeln anzuempfehlen. — Beim Thierreiche darf sich der Lehrer nicht damit begnügen, das Thier recht genau nach Zähnen, Klauen, Haaren, Federn u. dgl. zu beschreiben, vielmehr muß er besonderes Gewicht darauf legen, die Kinder mit dem Leben dieses Thieres, seinem Instinkt, seiner Heimath, kurz, mit seinen charakteristischen Eigenthümlichkeiten bekannt zu machen. Dies hat Rapp in seiner bekannten Naturgeschichte mit so vielem Geschicke gethan; und wenn er sogar die Thiere selbst zum kleinen Leser reden läßt, so hat er gerade diesem Umstande den großen Beifall zu verdanken, den ihm Alt und Jung entgegenbrachte. — Was den Stufengang dieses Unterrichts betrifft, so kann als erste Stufe das Einheimische, als zweite das Ausländische behandelt werden. Als dritte Stufe läßt man die Lehre vom Menschen, vom Organismus seines Körpers und Geistes folgen, womit die Gesundheitslehre zu verbinden ist. Was endlich noch die Art und Weise der Mittheilung anbelangt, so sind beim naturgeschichtlichen Unterricht mehr wie bei jedem andern die geeigneten Veranschaulichungsmittel herbeizuführen. Denn je mehr der Unterricht die Gegenstände entweder in der Natur, oder durch treue Abbildungen veranschaulichen kann, desto fester wird er im Gedächtnisse bleiben.

§ 96.

Der Unterricht in der Naturlehre.

1. Kein Lehrgegenstand ist so sehr geeignet, die Aufmerksamkeit zu fesseln, das Nachdenken und das praktische Urtheilsvermögen zu wecken, wie die Lehre von den Eigenschaften, Kräften und Gesetzen der Natur. Schon der mächtige Aufschwung, den die empirische Naturwissenschaft seit einem Jahrhundert genommen, die wichtigen Erfindungen, die damit zusammenhängen, fesseln das Interesse in hohem Grade. Mit dem sechszehnten Jahrhundert beginnt dieser Aufschwung, der in den folgenden Jahrhunderten immer größere Dimensionen annahm. Die ruhmvollen Entdeckungen, die auf dem Gebiete dieser Wissenschaft gemacht wurden, bewirkten eine vollständige Umwälzung in den bisher geltenden Ansichten über die Erscheinungen der Natur; es wurde gleichsam der Schleier von den Geheimnissen derselben gezogen und sie vor den Augen des Menschengeistes offen gelegt. Kopernikus († 1543), Tycho de Brahe und Keppler († 1630) eröffnen eine ganz neue Perspective für die Erklärung der Himmelskörper und ihrer Bewegung; Galilei (1633), Castelli und Toricelli (1643) enträthseln die Statik der Erde, des Wassers und der Luft; der Erstere entdeckte die Gesetze des Falles und des Pendels, erfand das Mikroskop und das Fernrohr, später durch Herschel vervollkommnet; der Letztere das Barometer. Der Holländer Drebbel (1634) erfand das Thermometer, das durch Réaumur und Fahrenheit sehr verbessert wurde. Newton († 1729) entdeckte die Gesetze der Gravitation und begründete die gesammte Mechanik und Optik, Galvani (1791) und Volta († 1823) verfolgen die Electricität in ihren mannigfaltigen Wirkungen. Lavoisier († 1795) und Priestley (1804) entdeckten die Wirkungen des Gases und die Geheimnisse des chemischen Prozesses; Otto Guerike (1668) erfindet die Luftpumpe, der Engländer Harvey (1618) entdeckte den Kreislauf des Bluts, Becker und Stahl begründen die wissenschaftliche Chemie; der dänische Physiker Oerstedt (1820) entdeckte den Elektro-Magnetismus, d. h. das Gesetz der Wechselwirkung zwischen elektrischen Körpern und dem Magnet. Benjamin Franklin (1747) erfindet den Blitzableiter, James Watt (1764) die Dampfmaschine, Montgolfier (1772)

den Luftballon, der Amerikaner Fulton baut das erste Dampfschiff (1807). Kurz, für die empirische Naturlehre beginnt eine ganz neue Zeit; die Culturgeschichte hat keine Periode aufzuweisen, welche ähnliche Eroberungen gemacht und dem Reiche der Physik so viele Erfindungen hinzugefügt, als der Zeitraum seit dem 16. Jahrhundert.

2. Bei Behandlung dieses Gegenstandes in der Volksschule gilt es wieder hauptsächlich, die praktischen Seiten ins Auge zu fassen. Und solche lassen sich überall auffinden. Insbesondere sind jene Naturkräfte und Erscheinungen zu erörtern, die eine vortheilhafte oder nachtheilige Einwirkung auf die Gesundheit haben; z. B. bei der Lehre von der Luft sollte man eine Belehrung über die schädlichen Luft- oder Gasarten ertheilen und zeigen, an welchen Orten sich Stickluft, Wasserstoffgas und Kohlenstoff entwickelt, wie gefährlich der Aufenthalt an solchen Orten ist, und welche Vorsichtsmaßregeln man dabei anwenden muß. Bei der Lehre von der Porosität wären die Vortheile der öfteren Waschung und die Nachtheile der Unreinlichkeit hervorzuheben, sowie die Gefahren schnellen Abkühlens bei heftigem Transpiriren. Bei der Lehre von der Electricität sind die Vorsichtsmaßregeln mitzutheilen, die man beim Gewitter einzuhalten hat. Bei der Lehre vom Licht hat man Gelegenheit, den Bau des menschlichen Auges zu erklären, bei der Lehre vom Schall die Structur des Ohrs. Ueberdies sollte man die Schüler mit jenen Naturkräften und Gesetzen bekannt machen, die in der Technik und Mechanik besondere Bedeutung haben, insbesondere denselben die Einrichtung des Barometers, des Telegraphen, des Blitzableiters, der Dampfmaschine, sowie die Bereitung des Leuchtgases erklären. Werden dann noch interessante Erzählungen beigefügt über die Art und Weise, wie man zu den betreffenden Erfindungen gelangt ist, wie sie allmählig vervollkommnet wurden, so wird der Unterricht nicht nur sehr nutzreich, sondern auch anregend und geistbildend sein.

3. Eine andere Beziehung, die sich noch an den naturwissenschaftlichen Unterricht knüpfen läßt, ist die religiös-sittliche; diese Seite ist so nahe gelegt, daß sie sich dem Unterricht gleichsam von selbst aufdrängt. Jede Pflanze, jedes Mineral, jede Naturerscheinung gibt Anlaß, auf die Weisheit, Größe und Vollkom-

menheit des Schöpfers hinzuweisen und moralische Erörterungen daran zu knüpfen. Wenn ich dem Kinde die Bestandtheile einer Pflanze zeige, oder den kunstreichen Bau des menschlichen Körpers, ja nur des Auges erkläre; oder wenn ich ihm die Gesetze beschreibe, wonach sich die großen Weltkörper in ewiger Ordnung und Harmonie bewegen, ja, nur die Formation eines Schneeflöckchens zeige, so wird das kindliche Gemüth unwillkürlich mit Ehrfurcht gegen den Schöpfer erfüllt. Es bedarf nur einer geringen Nachhilfe, und der jugendliche Geist wird in leichtem Fluge vom Endlichen zum Unendlichen, vom Sichtbaren zum Unsichtbaren emporgehoben. Der Jugendlehrer erfüllt daher eine schöne Aufgabe, wenn er diese höhere Richtung beim naturwissenschaftlichen Unterricht ins Auge faßt und auf solche Weise im kindlichen Gemüthe einen fruchtbaren Boden zubereitet, worin ächte Religiosität gedeihen kann. — Dies sahen unsere Vorfahren, wenn sie für die Kinder und Schulen des Volks einen Lehrplan entwarfen, sehr wohl ein; und statt eigene Lectionen für Naturlehre und Naturgeschichte anzuordnen, knüpften verständige und in diesem Fache nicht unwissende Lehrer ihren Unterricht über solche Gegenstände an die Bibel, die ihnen überhaupt als ein vielseitiges Bildungsmittel erschien. Man sprach z. B. bei der Schöpfungsgeschichte von den Weltkörpern und den Naturreichen, bei den Psalmen von der Herrlichkeit der Schöpfung, bei Hiob, den Salomonischen Sprüchen, beim Sirach von den Thieren und dem menschlichen Körper. Dies führte zu einer religiösen Auffassung der Natur; es lehrte die Werke Gottes hochachten.

§ 97.

Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, Auswahl und Behandlung des Stoffs.

1. Es wäre zwecklos, in der Volksschule das ganze (unermeßliche) Gebiet der Geschichte mit den Kindern auch nur flüchtig, und eben daher ohne wahre Theilnahme erwecken zu können, zu durchlaufen. Um jedoch ihren Geist auch von dieser Seite aus dem Schlummer zu wecken und einigermaßen zu bilden, reicht die Mittheilung einzelner historischer Thatsachen und Persönlichkeiten vollkommen aus. In den geschichtlichen Lehrstunden kann

hier kaum etwas Anderes beabsichtigt werden, als durch eine wohlüberlegte Auswahl des Wissenswürdigsten, und durch Mittheilung einzelner besonders ergreifender, ihrer Natur und ihrem Einflusse nach unvergeßlicher Thatsachen, hauptsächlich auf praktische Zwecke, und zur Verständigung über das, was täglich um uns her vorgeht, hinzuarbeiten. Sehr viel kommt es hiebei auf den Vortrag des Lehrers an, der freilich bei manchem sonst brauchbaren Lehrer nicht der Art ist, daß er besonderes Interesse erwecken könnte, während es einem geistvollen, seines Stoffes mächtigen Lehrer, der seinen Schülern das Wissenswürdigste in der Geschichte zeigt, und den Geist vom Buchstaben zu sondern versteht, bald gelingt, seine Schüler für dieses Studium zu begeistern.

2. Der Geschichtsunterricht in der Volksschule hat hiernach nur einzelne Geschichtsbilder zu geben, und diese um bestimmte, interessante Persönlichkeiten als Träger ihrer Zeit zu gruppiren. Aber die Auswahl dieser Geschichtsbilder muß planmäßig geschehen, da Ordnung und Zusammenhang überhaupt die Seele alles Unterrichts ist. Der Lehrer beschäftige also die Jugend mit ausgesuchten Erzählungen von den merkwürdigsten Ereignissen und Begebenheiten, die auf irgend eine Art für ihr Zeitalter wichtig und der Nachwelt unvergeßlich geworden sind. Noch mehr als Schilderungen einzelner Begebenheiten, eignen sich jedoch Biographien für die Volksschüler. Das Biographische, und zwar in großen charakteristischen Zügen sei daher das Vorherrschende. Indeß werde hiebei jeder Anlaß benützt, so manches Andere von Völker- und Länderkunde, Sitten und Gebräuchen, Fortschritten und Cultur der Menschen beizubringen, da es ja ohnehin mit dem Leben der Einzelnen verwebt und unentbehrlich ist, um diese in der Individualität ihres Seins und Wirkens darstellen zu können

3. Was den Stufengang betrifft, so schließt sich der Geschichtsunterricht in der Volksschule am füglichsten an die biblische Geschichte an: in ihr ist gewissermaßen ein geschichtlicher Anfangspunkt des Elementarunterrichts gegeben, und der erste Religionsunterricht selbst mit dem ersten geschichtlichen in Eins verschmolzen. Und so mag es bleiben! Denn es gibt kein Hülfsmittel von solcher Brauchbarkeit, um die Jugend von der ersten Stufe der Cultur hinauf zu den höheren Stufen, aus dem Leben der Völker

zu führen, sie mit dem Beginn aller menschlichen Kenntnisse, Fertigkeiten, Künste und Einrichtungen bekannt zu machen. An die biblische Geschichte läßt sich leicht die Ausbreitung des Christenthums anreihen, woran sich deutsche Geschichte zu knüpfen hat. Bleiben dann noch einzelne Lehrstunden übrig, so mögen Bilder aus der alten Welt, sowohl aus der Geschichte, wie der Mythologie eine Stelle finden, z. B. Herkules und seine zwölf Thaten, Codrus, Leonidas, Solon und Krösus, Sokrates, Alexander d. Große, Romulus und Remus, Mucius Scävola, Coriolan, Cornelia, die Mutter der Gracchen u. a. m. Ein ganz besonderes Interesse muß aber der Geschichte unseres Vaterlandes zugewendet werden. Nur ist sie recht national zu behandeln, um auch auf diesem Wege Achtung und Liebe gegen das Volk, dem wir angehören, zu erwecken und zu nähren. Der Grad der Ausführlichkeit hat sich nach der Beschaffenheit der Schüler und selbst des Geschlechts zu richten. Die deutsche Geschichte hat Partien, welche der Jugend weder recht verständlich gemacht werden, noch Interesse erwecken können. Darum spare man sich Zeit, um über die großen Begebenheiten, welche unser Volk in der Vorzeit und namentlich in unseren Tagen verherrlicht haben, nicht zu flüchtig hinweggehen zu müssen.

4. Bezüglich der Methodik dieses Lehrgegenstandes möchte man darauf aufmerksam machen, welchen großen Einfluß der Geschichtsunterricht auf die Fertigkeit im mündlichen Vortrage und auf freie geistige Reproduction üben kann. Es dürfte sich in dieser Beziehung folgende methodische Behandlung des Unterrichts in der Volksschule als sehr fruchtbar erweisen. Der Lehrer erzähle in einem freien, klaren, aber gemessenen, nicht abschweifenden Vortrag den zu behandelnden Abschnitt und lasse ihn dann durch einen Schüler vorlesen. Nebenbei erkläre der Lehrer das Eine oder das Andere, was etwa noch nicht begriffen sein könnte. Darauf lasse man durch einen oder mehrere Schüler einen Versuch im Nacherzählen machen. Das so behandelte Material haben jetzt die Schüler dem wesentlichen Inhalt nach für die folgende Geschichtsstunde zu memoriren. Beim Ueberhören der Schüler hat man durch zweckmäßige Fragestellung darauf hinzuwirken, daß sie das Gelernte nicht mechanisch, sondern mit geisti-

ger Selbstthätigkeit, so weit diese ihrem Alter angemessen ist, wiederzugeben fähig sind. Ueberdies lassen sich manche historische Erzählungen ganz füglich zu schriftlichen Aufgaben benützen.

5. Als Hülfsquellen für den biographisch-geschichtlichen Unterricht sind zu empfehlen: Chr. Niemeyer's „Deutscher Plutarch;" Hense „Historische Bilder," 2 Bände, Eisleben 1840; Kalm, „Geschichtsbilder," Eisleben 1843; Vogel, „Geschichtsbilder," Leipzig 1845; Böttiger, „Die Weltgeschichte in Biographien," 8 Bände, Berlin 1844; Burkhardt, „Deutsche Geschichten für das deutsche Volk," Leipzig 1840 (2 M. 50 Pf); Dethier, „Weltgeschichte in Biographien," Leipzig, 2 Bände (6 M.); W. Stoll, „Geschichte der Griechen und Römer" in Biographien, bei Teubner in Leipzig. Eine zweckmäßige Auswahl historischer Skizzen, zunächst für die Volksschule bestimmt, findet sich in den „Geschichtsbildern" von Seminardirector Dr. Berger in Karlsruhe und denen von Oberlehrer Riegel in Heidelberg. Als Handbuch zur Orientirung in der allgemeinen Geschichte, so wie zur Vorbereitung auf den Unterricht, verdient Volksschullehrern besonders empfohlen zu werden das Buch von Gymnasiumsdirector Kappes „Erzählungen aus der Geschichte," Wagner'sche Buchhandlung zu Freiburg i/Br. 6. Aufl. 1878.

§ 98.

Der Gesangunterricht, Ziel und Nutzen desselben.

1. Die Volksschule darf jenes Element der menschlichen Bildung nicht vernachlässigen, welches durch Erregung edler Gefühle und Besänftigung der Affecte nicht nur dem religiösen Cultus, sondern auch der sittlichen Cultur und edleren Geselligkeit die schönsten Dienste zu leisten fähig ist. Schon als formales Bildungsmittel und Correctiv des Gefühls empfiehlt sich die Pflege des Gesanges in der Volksschule; denn es läßt sich nicht läugnen, daß der gesangliebende Mensch den feineren Gefühlen offener, der Roheit abgeneigter ist als der gesanglose; hiezu kommt noch der practische Werth des Gesangs beim Gottesdienst, bei Schul- und Volksfestlichkeiten. Deßhalb hat schon Luther die Pflege des Gesangs in der Volksschule anempfohlen, indem er den bekannten Ausspruch that: „Singen ist die beste Kunst und Uebung,

sie hat nichts zu thun mit Hader und Gericht; Sänger sind fröhlich und schlagen die Sorgen mit Singen nieder, ein Schulmeister muß singen können, sonst sehe ich ihn nicht an". — Luthers Lobpreisungen der Musik wurden indessen nicht gebührend beachtet; erst der neueren Zeit war es vorbehalten, den Gesangunterricht allgemein in der Volksschule einzuführen.

2. Einen nicht geringen Antheil hieran hat Pestalozzi und sein Schüler Nägeli: letzterer behandelte die Gesanglehre nach den Grundsätzen Pestalozzi's methodisch; auch gab er seiner „Gesangbildungslehre" eine planmäßig geordnete Sammlung von Gesängen bei, deren Haupteigenschaften Einfachheit und Reinheit der Harmonie und Zweckmäßigkeit des Textes sind. Nägeli faßt die Gesanglehre nach den drei in ihrer Natur begründeten Theilen ins Auge: 1. Die Rhythmik, d. h. die Lehre vom musikalischen Zeitmaß, vom Takt, (ganzen, halben, viertel und achtel Noten, Pausezeichen, Punktirungen); 2. die Melodik, d. h. die Lehre vom Treffen der Töne in mannigfaltiger Stellung und Aufeinanderfolge; 3. die Dynamik, d. h die Lehre vom richtigen Ausdruck, vom starken, schwachen, mittleren, anschwellenden und abnehmenden Ton. Spätere Methodiker schritten auf dem von Nägeli angebahnten Wege weiter und fügten manche Verbesserungen hinzu. Hieher gehört insbesondere der Gebrauch der Ziffern, statt der Noten, welcher sich in den Volksschulen, in denen dieser Unterricht doch nur elementarisch bleiben und auf die natürliche einfache Melodie und Harmonie sich beschränken muß, sehr bewährt hat.

3. Die Aufgabe der Volksschule bezüglich des Gesangunterrichts besteht darin, die Kinder so weit zu befähigen, daß sie volksthümliche Lieder geistlichen und weltlichen Inhalts mit würdigem Ausdruck rein sicher und fertig singen können. Die Volksschule will nicht Kunstsänger heranbilden, wohl aber den Sinn für Harmonie wecken, die Stimme ausbilden und einen guten Kirchen- und Volksgesang vorbereiten. Dieses Ziel läßt sich auch ganz wohl erreichen; bei den meisten Kindern ist es möglich, die Anlage der menschlichen Stimme durch Unterricht zu verbessern. Wenn auch diese Anlage in den einzelnen Menschen sehr verschieden ist und die höhere Kunstfertigkeit nur wenigen zu Theil

wird, so kann dies doch den Werth dieser Ausbildung in der Volksschule nicht zweifelhaft machen, da für die große Mehrzahl der Kinder durch Uebung mehr erreicht werden kann, als wenn man Alles der Natur überläßt; auch darf man an der Singfähigkeit Einzelner nicht ganz verzweifeln.

4. Die Pflege des Gesanges in der Volksschule hat einen doppelten Nutzen; nicht nur dient sie den Interessen der Schule, sondern auch der allgemeinen Volksbildung. Das Gemüthsleben des Kindes findet im Gesange seine schönste Nahrung; was seine kleine Brust bewegt, gibt es durch Singen kund. Daher zeigt sich die Sangluft bei den Kindern schon im frühesten Alter; vier- bis sechsjährige Kinder singen oft mit einer Anmuth und Innigkeit, die den zuhörenden Kinderfreund mit Rührung erfüllt. Den kindlichen Frohsinn zu beseelen, zu leiten und zu reinigen, daran muß dem Lehrer viel gelegen sein. Ueberdies erheitert der Gesang die ernste Schularbeit und belebt den Eifer für die Schule. Es ist eine Erholung und zugleich eine Ermunterung zu weiterem Lernen. Der Gesangunterricht nützt aber nicht allein der Schule, sondern auch der allgemeinen Volksbildung. Ein verbesserter Volksgesang ist eine werthe Errungenschaft: „dadurch, daß die Schule gute Lieder und Weisen lehrt, setzt sie den schlechten, unsittlichen Liedern einen Damm entgegen, und indem sie den Kindern köstliche Lieder mit auf den Weg gibt, macht sie das Leben des künftigen Bürgers, Landmanns und Handwerkers froher, heiterer und sittlicher“.*)

§ 99.

Stufengang beim Gesang-Unterricht, Anforderungen an die Schullieder.

1. Der Stufengang, wornach der Gesangunterricht in der Schule zu ertheilen ist, wurde im Allgemeinen schon von Nägeli vorgezeichnet, noch bestimmter und konsequenter aber von Natorp festgestellt; der letztere hat aber auch zur Bezeichnung der Töne Noten und Ziffern zur beliebigen Anwendung neben einander gestellt. Natorp nimmt für den Gesangunterricht in der Volksschule drei Hauptstufen an:

Auf der ersten Stufe beschränkt sich der Gesang auf die

*) Luz, Lehrbuch der pract. Methodik. Bd. II. S. 287.

Nachahmung der vom Lehrer vorgesungenen einstimmigen Lieder. Die leichteren Kinderlieder, welche nur Einen musikalischen Gedanken enthalten, werden unter Begleitung eines Instruments gesungen. Zwischenhinein sind die Uebungen der Tonleiter und Akkorde vorzunehmen. Unter den Instrumenten verdient die Violine den Vorzug, weil der Lehrer die Kinder dabei im Auge behalten kann, und weil sie die Töne am schärfsten anzugeben geeignet ist. Der Gesangunterricht auf dieser Stufe verursacht allerdings dem Lehrer eine große Anstrengung der Lunge und Kehle, denn es fehlt der kindlichen Stimme noch an Reinheit, dem Gehör an Unterscheidungsfähigkeit der Töne; daher muß er so lange vorsingen und vorspielen, bis das Nachsingen geht. Der Zweck des Singens auf dieser Vorschule ist einestheils, die Stimmorgane und das Gehör zu kultiviren, sodann die Heiterkeit der Kleinen zu erregen und hiedurch zugleich ihren Schuleifer zu beleben.

Auf der zweiten Stufe werden die Kinder im selbstständigen Singen geübt: was sie bisher durch unmittelbare Nachahmung nach der Leitung eines Instruments gesungen haben, sollen sie nun frei singen lernen. Jetzt fordert der Gesangunterricht die Vornahme methodischer Uebungen, als da sind: Treffen der Töne, Taktschlag, Stärke und Schwäche der Töne, Unterscheiden der Töne, wobei der Notenunterschied durch Ziffern zur Anschauung gebracht wird.

Die dritte Stufe bildet das Einüben zwei- und mehrstimmiger Lieder. Zweistimmiger Gesang sollte in den meisten Fällen genügen, da der mehrstimmige selten in's Leben übergeht. Nur der zweistimmige Gesang ist dem Kindsleben entsprechend. Kinder sowohl, als Erwachsene, haben eine natürliche Freude am Sekundiren; der zweistimmige Gesang ist daher für die Volksschule die natürlichste Mehrstimmigkeit. Ohnehin nehmen die mehrstimmigen Lieder beim Einüben dreimal mehr Zeit in Anspruch und werden weit eher vergessen. Rudolf Lange äußert sich hierüber also: „Wer den dreistimmigen Kindergesang einführen will, mag Folgendes bedenken: 1) Es ist schwer, die dritte tiefe Stimme zu besetzen, da den Kindern meist die nöthige Tiefe fehlt. 2) Die Wirkung dieser dritten Stimme ist wegen ihrer

Schwäche meistens nur eine dürftige. 3) Man kann eine Stimme, die man wider ihre Natur nöthigt, tief zu singen, rein todtsingen. 4) Man frage sich, ob der Aufwand an Zeit und Mühe, den ein dreistimmiges Lied erfordert, im Verhältnisse zu dem gewonnenen Resultat steht. 5) Nie singt das Volk aus sich selber drei- und vierstimmig; einstimmig sucht sich dasselbe eine zweite Stimme. Beiläufig sei noch gesagt, daß, wenn das Volk nicht von selbst eine zweite Stimme zu einem Liede findet, dasselbe kein Volkslied wird".*)

2. Was das Material für den Schulgesang betrifft, so kann wohl verlangt werden, daß die Lieder nach Text und Melodie schön und zwar volksthümlich schön seien. Was den Schönheitssinn des Kindes bilden soll, muß zwar an sich, d. h. objectiv schön sein, aber zugleich auch der Kindesnatur entsprechnd, nämlich subjectiv schön. Das Kindesgemüth wird aber nur durch Einfaches und Seelenvolles erwärmt und gehoben. Künstlich gemachte, frostige Lieder lassen sich wohl mit Mühe einüben, schlagen aber niemals Wurzeln. Bezüglich der Melodie ist noch zu bemerken, daß sie nach Höhe und Tiefe einen mäßigen Umfang haben muß und der Natur der Sache nach eine Oktave kaum übersteigen darf, wenigstens nicht öfters. Ob ein Schullied schön ist, zeigt sich am besten im Volksleben: ein Kinderlied ist niemals schön, wenn es nicht auch von Erwachsenen mit Theilnahme gesungen werden kann. Sehr richtig sagt hierüber Kurtmann: „Alle Lieder, von denen die Erfahrung lehrt, daß sie nicht mit in das Leben hinüber genommen werden, taugen auch nicht in die Schule; das Volk läßt sich in dieser Beziehung nichts aufdrängen .**)

3. Obgleich zahlreiche Sammlungen von Schulliedern vorhanden sind, so besitzen wir doch nur wenige Lieder, die nach Text und Melodie schön zu nennen und populär geworden sind. Neben manchem Guten enthalten sie viele fade, wässerige Verse und magere, langweilige Melodien; sie sind *gemacht*, nicht *geworden*. Eine gewisse Armuth zeigt sich auch darin, daß man zu Melodien allbekannter Volkslieder seine Zuflucht nahm und

---

*) Winke für Gesanglehrer in Volksschulen, von Seminarlehrer R. Lange.
**) Curtman, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts, Bd. II. S. 443.

ihnen den Text von Kinderliedern unterlegte. Hiebei ging man bisweilen mit einer großen Geschmacklosigkeit zu Werke, indem man Melodien wählte, die einen dem Texte des Schulliedes ganz widersprechenden musikalischen Gedanken ausprägen, wie z. B. die Melodie des Räuberliedes: „In des Waldes tiefsten Gründen“ u. s. w. Text und Melodie sollten aber doch wohl aus Einem Gusse sein und sich gegenseitig decken. Eine mäßige Sammlung von Schulliedern, worin nur gute, zweckmäßige Gesänge eine Aufnahme finden, würde daher sehr willkommen sein.*) Aus dem reichen Schatze klassischer Volkslieder der älteren und neueren Zeit dürften für die oberen Klassen der Volksschule besonders folgende auszuwählen sein:

1. Die Wacht am Rhein;
2. Deutschland, Deutschland über Alles;
3. Ich hatt' einen Kameraden;
4. Morgenroth, Morgenroth;
5. Mit dem Pfeil dem Bogen;
6. Zum Wald, zum Wald steht nur mein Sinn;
7. Sah' ein Knab' ein Röslein steh'n;
8. Wohlauf noch gesungen;
9. Wenn die Schwalben heimwärts zieh'n;
10. Ich war Jüngling noch an Jahren;
11. Loreleylied;
12. Schlaf, Herzenssöhnchen (für Mädchen);
13. Ich komme vom Berge her;
14. In die Ferne möcht ich ziehen;
15. Ihr Berge lebt wohl.

Der Religionsunterricht (Katechetik).

§ 100.

Bedeutung des Wortes „Katechetik“.

1. Die Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf den Religionsunterricht heißt Katechetik. Man versteht darunter die Anleitung oder die Regeln, wornach die Religionswahrheiten der Jugend mit-

*) Hier ist besonders zu empfehlen Barners Gesanglehre und Liederbuch für Volksschulen.

getheilt werden sollen. Die Katechetik zeigt, wie der Lehrer die Kinder nach einer in Gesprächsform gekleideten, ihrer Fassungskraft angemessenen Lehrweise in den Religionswahrheiten unterrichten soll. Die Benennung Katechetik stammt aus dem christlichen Alterthum. In den ersten christlichen Jahrhunderten hießen nämlich die Neubekehrten, so lange sie im Christenthum unterrichtet wurden, die Taufe aber noch nicht empfangen hatten, Katechumenen, ihr Unterricht Katechese und ihre Lehrer Katecheten, sowie man auch später das für den elementaren Religionsunterricht bestimmte in Fragen und Antworten abgefaßte Lehrbuch „Katechismus" nannte.

2. Anfangs waren die Katechetenschulen nur für erwachsene Heiden bestimmt, welche zum Christenthum übertraten und sich genauer mit demselben bekannt machen wollten. Allmählig fing man aber an, in den Katechetenschulen gelehrte Vorträge über das Christenthum zu halten und einen umfassenden Unterricht über die philosophischen Wissenschaften, z. B. Grammatik, Rhetorik (Redekunst), Mathematik und Astronomie damit zu verbinden. Die Katechetenschulen hatten jetzt nicht mehr den alleinigen Zweck, die Neubekehrten in der Religion zu unterrichten, sondern auch gelehrte Heiden für das Christenthum zu gewinnen. Auf solche Weise wurden die Katechetenschulen theologische und philosophische Bildungsanstalten, ähnlich unsern heutigen Universitäten.

3. Besonders berühmt war die Katechetenschule zu Alexandrien, wo Origenes als Lehrer hervorglänzte. Auch Cyrillus, Bischof zu Jerusalem, und Augustinus waren berühmte Katecheten. Der erstere verfaßte 18 Katechesen; der letztere gab ein katechetisches Buch heraus mit der Ueberschrift; „de catechizandis rudibus" d. h. „von der Unterweisung der Unwissenden."

§ 101.

Die altchristliche Methode der Katechese.

1. Schon in den ersten christlichen Jahrhunderten herrschten verschiedene Ansichten über die Art und Weise des katechetischen Unterrichts. Es gelangten besonders zwei Methoden zur Geltung, als deren Repräsentanten auf der einen Seite der Bischof Cyrillus, auf der andern der hl. Augustinus erschien. Jener legte beim katechetischen Unterricht das apostolische Glaubensbekenntniß zu

Grunde und erklärte es nach seinen einzelnen Artikeln. Dieser ging am Faden der hl Geschichte fort, um aus den großen Thatsachen derselben die religiösen Wahrheiten zu entwickeln; z. B an den Sündenfall knüpfte er die Lehre von der Erbsünde und die Nothwendigkeit der Erlösung. An die Sendung des hl. Geistes am Pfingstfeste knüpfte er die Lehre von der Wirksamkeit des hl. Geistes in der Kirche Christi und in den Herzen der Menschen. An die Taufe Jesu im Jordan und die Einsetzung des hl. Abendmahls reihte er die Lehre von den Sacramenten. An die Gleichnißreden Jesu, insbesondere die Bergpredigt, knüpfte er die Lehre von den christlichen Tugenden. Dort bewegte sich sonach der ganze katechetische Unterricht um die einzelnen Artikel des apostolischen Glaubensbekenntnisses. Hier dagegen ist die geschichtliche Darstellung die Grundlage der Katechese, an welche die religiösen Wahrheiten angereiht werden.

2. Die Methode des Cyrillus gelangte in der Kirche am meisten zur Geltung und erhielt sich das ganze Mittelalter hindurch bis auf die neuere Zeit. Nach dieser Methode wurden die Hauptsätze des Christenthums nach der Ordnung der einzelnen Artikel des Glaubensbekenntnisses in einem kurzen Leitfaden zusammengestellt und zur Grundlage des katechetischen Unterrichts gemacht. Dem Katecheten kam hiebei nur die Aufgabe der Zerlegung und Erklärung zu, wobei auch die geschichtlichen Thatsachen zur Veranschaulichung und Begründung der Glaubenswahrheiten herbeigezogen wurden.

§ 102.

Der Religionsunterricht der Jugend in der altchristlichen Zeit und im Mittelalter.

1. Weder in der altchristlichen Zeit, noch im Mittelalter, hatte man beim Religionsunterricht der Jugend besondere Religionshandbücher: die Kinder erhielten den christlichen Unterricht von ihren Eltern durch mündliche Belehrung, und auch die Erwachsenen erlernten in der altchristlichen Zeit das Symbolum und das Gebet des Herrn durch mündliches Vorsprechen. In den Katechetenschulen wurden sodann die einzelnen Artikel des Symbolums näher erklärt und wissenschaftlich begründet. In gleicher Weise wurde das ganze

Mittelalter hindurch der Religionsunterricht ertheilt, sowohl für die Jugend, wie die Erwachsenen.

2. Zu Karls des Großen Zeiten bestand der ganze Religionsunterricht der Jugend im apostolischen Glaubensbekenntnisse und Vaterunser. Der Mönch Kero in St. Gallen fertigte hievon eine Uebersetzung, welche vielfach in die Hände des Volkes kam, und die man daher den ersten deutschen Katechismus zu nennen pflegt. Zum „Symbolum" und „Vaterunser" kamen später noch die zehn Gebote, das Ave Maria und Gloria. — Auch die Entsagungsformeln bei der Taufe, die von den Pathen gesprochen werden mußten, können gewissermaßen als Bestandtheile des damaligen Religionsunterrichts betrachtet werden.*) Im späteren Mittelalter bildeten die sogenannten Armenbibeln — biblia pauperum — einen wichtigen religiösen Anschauungsunterricht; es waren dies Bilderbücher (in Holzschnitt), welche die Hauptbegebenheiten des neuen und alten Testaments darstellten und mit Sprüchen aus der hl. Schrift versehen waren. Auch die in der Kirche angebrachten Tafeln, auf welchen das Symbolum und Vaterunser verzeichnet war, dienten zum Religionsunterricht sowohl der Jugend, wie der Erwachsenen.

---

*) Die Entsagungsformel, deren sich der hl. Bonifazius bediente und die derselbe auf einem Concil zu Lessines im Hennegau 745 vorschrieb, enthielt z. B. die Fragen:

Forsachistu diabole?
Ei forsago diable;
End allum diaboles wercum?
Ei forsacho allum diaboles wercum end wordum;
Forsachistu Thunaer? (Thor = Donnergott).
Ende Wodan, ende Sexn ote? (Sachsen Othin).
Ende allem them Unholdum (bösen Geistern) the hiru gerotos sind? (welche ihre Genossen sind).
Gelobistu (glaubst du) in Got almechtigen Fataer?
Ei gelobo in Got almechtigen Fataer?
Gelobistu in Christ Gotes suno?
Ei gelobo in Christ Gotes suno.
Gelobistu in holagan Gast?
Ei gelobo in holagan Gast (Geist).

§ 103.

Ursprung des Katechismus: der von Luther, Witzel und Canisius.

1. Als Leitfaden beim Religionsunterricht der Jugend dient der Katechismus, d. h dasjenige elementare Religionsbuch, worin die religiösen Wahrheiten in Fragen und Antworten den Kindern mitgetheilt werden. Solche Lehrbüchlein, die nach der Methode des Cyrillus abgefaßt sind und das apostolische Symbolum zur Grundlage haben, entstanden erst zu Anfang der Reformation, wo auch die Benennung Katechismus zuerst aufkam. Der erste Katechismus war der von Luther: dieser verfaßte nämlich in den Jahren 1528 und 1529 einen größeren für die Pfarrherren und einen kleineren für die Jugend. Er zerfällt in fünf Abschnitte: die zehn Gebote, den Glauben, das Vaterunser, die Lehre von der Taufe und dem hl. Abendmahl; sodann noch eine Anweisung für die Beichte. Dem kleineren Katechismus sind noch einige Gebete beigesetzt.

2. Der erste katholische Katechismus ist der von Witzel (Wicelius) in Mainz, erschienen im Jahre 1535. Dieser betrat den geschichtlichen Weg nach dem Vorbild des hl. Augustinus, indem er den Anfang des Unterrichts mit der Geschichte des alten und neuen Testaments macht, dann auf die Erklärung des Symbolums, der zehn Gebote und der hl. Sakramente übergeht. Das höchste Ansehen und die größte Verbreitung in der katholischen Kirche erlangte aber der Katechismus von dem Jesuiten Canisius, erschienen im Jahre 1546 in lateinischer Sprache. Nach dem Muster dieses größeren Katechismus gab er bald darauf einen kleineren für die Schulen heraus, der nicht lange nach seinem Erscheinen fast in alle Sprachen übersetzt und in allen Ländern eingeführt wurde, wo er bis zu Ausgang des vorigen Jahrhunderts beinahe ganz allein herrschend war. Dieser Katechismus betrat nicht den geschichtlichen Weg, sondern beginnt mit dem Symbolum, welches im ersten Hauptstück in seinen zwölf Artikeln erklärt wird und die Ueberschrift „vom Glauben" trägt. Das zweite und dritte Hauptstück bilden die Hoffnung und die Liebe. Das vierte Hauptstück handelt von den Sakramenten, das fünfte von der Gerechtigkeit und den guten Werken. Zuletzt ist

noch ein Unterricht von den vier letzten Dingen des Menschen beigefügt.

3. Was die Behandlung der einzelnen Materien betrifft, so tritt überall das Bestreben hervor, den Lehren der Reformation entgegenzutreten, weßhalb er auch manche aus der gelehrten Theologie entlehnte, für Kinder unverständliche Ausdrücke und Begriffe enthält. Dies erklärt sich aus dem Umstand, daß auch Luther seinen Unterricht in ähnliche Formen kleidete. Die von Canisius gewählte Anordnung und Eintheilung der Materien fand so allgemeinen Beifall in der Kirche, daß alle späteren Katechismen mit Ausnahme des von Felbiger, Batz und Jais der Hauptsache nach auf dieser Anordnung beharrten. Insbesondere finden wir dies in dem jetzt allgemein eingeführten Katechismus von Deharbe. Jedoch hat dieser das Ganze nur in die drei Hauptstücke eingetheilt, indem er das Kapitel von der Liebe in das von den Geboten, und das von der Hoffnung in die Lehre vom Glauben aufnahm. Er zerfällt sonach in drei Hauptstücke: vom Glauben, den Geboten und den Gnadenmitteln.

4. Noch verdient der sogenannte Katechismus Romanus einer Erwähnung, der nach dem Beschlusse der allgemeinen Kirchenversammlung von Trient vom Papst Pius V. herausgegeben wurde. Dieser Katechismus ist aber nicht für die Jugend, sondern für die Pfarrherren bestimmt, denen er ein authentisches Material zur Belehrung des Volkes über die Religionswahrheiten liefern will. Er behandelt in vier Hauptstücken das apostolische Symbolum, die Sakramente, die zehn Gebote und das Gebet des Herrn.*)

§ 104.

Der Unterricht im Katechismus: Memoriren und Erklären desselben.

1. Die Aufgabe des Katecheten bezüglich des Katechismusunterrichts hat sich auf drei Punkte zu erstrecken: a) auf das

*) Bemerkenswerth ist, daß der französische Katechismus, der im Jahre 1806 erschien, ein besonderes Kapitel über die Pflichten gegen den Kaiser Napoleon enthält.

Memoriren der einzelnen Lectionen des Katechismus, b) auf die gründliche Erklärung desselben, c) auf das lebendige Ergreifen der darin enthaltenen religiösen Wahrheiten. Was den ersten Punkt betrifft, so hat der Religionslehrer genau darauf zu achten, daß die Kinder die betreffenden Lectionen gehörig memoriren. Um die Kinder hiebei zu unterstützen und ihnen das Memoriren zu erleichtern, muß er die Lection den Kindern ausdrucksvoll vorlesen, oder von fähigeren Schülern vorlesen lassen.

2. Hiemit ist zugleich eine gründliche Erklärung der betreffenden Lection zu verbinden; diese hat sich einestheils auf die darin vorkommenden unverständlichen Wörter und Ausdrücke zu erstrecken, anderntheils auf die den Schülern unbekannten Begriffe und Sachen. Sowohl bezüglich der Wort-, wie der Sacherklärung ist von Seiten des Lehrers besondere Sorgfalt und Aufmerksamkeit nöthig, denn manches erscheint dem Lehrer klar und deutlich, was dem Kinde unverständlich ist. Es ist daher eine fleißige Anwendung der Fragemethode nöthig, denn nur durch gründliches Abfragen kann sich der Lehrer überzeugen, welche Ausdrücke und Begriffe den Kindern unverständlich sind. — Bei der Sacherklärung hat sich der Lehrer entsprechender Veranschaulichungsmittel zu bedienen; hieher gehören Beispiele, Gleichnisse, Sinnsprüche u. dgl. Insbesondere aber können biblische Erzählungen zur Sacherklärung herbeigezogen werden; z. B. in die Lehre von Gott und Gottes Eigenschaften kann die Schöpfungsgeschichte, die Geschichte von Kain und Abel, vom Verderbniß der Menschen, von der Sündfluth und der Rettung Noahs eingeflochten werden; in die Lehre von der Bestimmung des Menschen die Erzählung vom Falle der Engel u. dgl.

3. Noch entsteht die Frage, ob die Erklärung des Katechismus dem Memoriren desselben jedesmal vorangehen, oder nachfolgen soll? Obgleich sich dies zunächst nach der Bildungsstufe der Schüler zu richten hat, so kann doch beiläufig folgende Regel gelten: Den Schülern der unteren Klassen muß man stets zuerst die Lection erklären und dann erst dieselbe memoriren lassen. Dasselbe hat auch in den mittleren Klassen und überhaupt bei solchen Schülern zu geschehen, die entweder noch nicht die nöthige Fertigkeit im Lesen, oder das richtige Verständniß haben. In

den oberen Klassen hingegen kann das Auswendiglernen dem Erklären vorausgehen, da diese Schüler schon manche Kenntnisse in der Religion besitzen und daher die betreffende Lection leichter auffassen. Indessen wird auch hier bei schwierigeren Materien dem Memoriren eine Erklärung vorausgehen müssen.

4. Der Katechet darf es aber bei der bloßen Erklärung des Katechismus nicht bewenden lassen; seine angelegentlichste Sorgfalt muß vielmehr darauf gerichtet sein, daß die Kinder die religiösen Wahrheiten mit gläubigem Sinne und heiliger Liebe ergreifen. Deßhalb soll er die in der Lection enthaltene christliche Wahrheit so eindringlich ans Herz legen, daß ihr Gemüth hiefür erwärmt und ihr Wille zu heilsamen Entschlüssen angeregt werde. Außerdem bleibt der Katechismus ein werthloses Gedächtnißmaterial, das bald wieder entschwindet.

§ 105.

Die synthetische oder ausschließlich entwickelnde Katechisation.

1. Das vorbezeichnete Verfahren beim katechetischen Unterricht, wobei der Lehrer die zu memorirenden Sätze in ihre einzelnen Theile zerlegt und durch die Fragemethode den Kindern zum Verständniß bringt, nennt man die analytische oder auflösende Katechisation. Nun ist aber noch ein anderes Verfahren möglich, das sog. synthetische oder zusammensetzende. Diese Methode, die zu Anfang unseres Jahrhunderts hin und wieder zur Anwendung kam, will keinen bestimmten Memorirstoff beim Religionsunterricht zu Grunde legen, sondern unabhängig vom Katechismus durch eine frei gewählte, planmäßig geordnete Reihenfolge von Fragen die betreffende Wahrheit aus der Seele des Kindes entwickeln und das Kind von Stufe zu Stufe dahinführen, daß es gleichsam von selbst die Wahrheit auffindet. Hierbei wird vorausgesetzt, daß die Religionswahrheit, welche gesucht werden soll, wenn auch nur dunkel und verschlossen, in der Seele des Kindes vorhanden ist und nur erfragt und entwickelt zu werden braucht. Man geht dabei vom Bekannten aus und leitet davon das Unbekannte ab.

2. Dieses Verfahren ist jedoch im Allgemeinen nicht zu billigen, weil es weder mit der Lehrweise der Kirche, noch mit

den üblichen pädagogischen Grundsätzen übereinstimmt. Die christliche Religion ist etwas von Gott Gegebenes oder Geoffenbartes und läßt sich daher nicht aus der Seele des Kindes entwickeln. Im christlichen Unterricht muß vielmehr die geoffenbarte Wahrheit die unveränderliche Grundlage bilden, auf welche sich das Lehrverfahren zu stützen hat, und es kann die Aufgabe des Katecheten nur darin bestehen, die gegebenen Wahrheiten den Kindern zu erklären und ihr Herz dafür zu gewinnen. Das synthetische oder ausschließlich entwickelnde Verfahren ist aber auch unpädagogisch, weil hiezu dem Kinde die nöthige geistige Reife fehlt. Es wird hiernach dem Kinde zu viel zugemuthet, wenn es unter Leitung des Lehrers die Wahrheiten von selbst auffinden soll. Deßhalb sagt auch der Pädagoge Curtmann in seinem Werke über Pädagogik: „Das ungemischte katechetische Verfahren ist im Religionsunterricht gefährlicher als anderswo".*) Auch Pestalozzi hat dieses Verfahren im allgemeinen verworfen, indem er es für zu unsicher und weitschweifig hielt.

3. Obgleich aber die ungemischte, entwickelnde Lehrweise beim Religionsunterricht zu verwerfen ist, so darf sie doch nicht ganz davon ausgeschlossen werden. Insbesondere hat sie da einzutreten, wo im Kinde schon einige Kenntnisse von der zu behandelnden Wahrheit vorhanden sind und daher durch die Fragemethode weiter entwickelt und zum deutlichen Bewußtsein gebracht werden können. Hiebei hat der Lehrer an das Bekannte, Anschauliche anzuknüpfen und hieraus das Unbekannte abzuleiten.

Z. B. bei der Lehre, daß Gott der Schöpfer aller Dinge ist, wäre von der bekannten Wahrheit auszugehen, daß kein Gegenstand sich selbst gemacht hat, oder bei der Pflicht der Dankbarkeit gegen Gott kann man an die Wohlthaten anknüpfen, die wir von Gott empfangen haben. Jene Wahrheiten hingegen, welche dem Kinde noch völlig unbekannt sind, und wobei man nicht an etwas Bekanntes anknüpfen kann, z. B. die Lehre von der Erlösung oder den hl. Sakramenten, können nicht aus der Seele des Kindes entwickelt werden, was überhaupt bei historischen Gegenständen nicht möglich ist. Diese müssen vielmehr von außen

*) Curtmann. Bd. II. S. 90.

in die Seele des Kindes hineingelegt, d. h. seinem Gedächtnisse eingeprägt werden. Hierbei hat dann durch die analytische Katechese der Lehrer dafür zu sorgen, daß die von außen gegebene Wahrheit das Herz des Kindes durchdringe und auf solche Weise zu seinem geistigen Eigenthum werde.

§ 106.

Der Unterricht in der biblischen Geschichte.

Beim Unterricht in der biblischen Geschichte hat der Lehrer sein Augenmerk auf drei Punkte zu richten: 1) Daß die betreffende Erzählung dem Gedächtnisse der Kinder eingeprägt, d. h. getreu memorirt werde; 2) daß die darin enthaltenen religiösen Wahrheiten und Thatsachen den Kindern zum richtigen Verständnisse gebracht werden; 3) daß eine entsprechende Nutzanwendung für das sittliche Leben daraus abgeleitet werde.

1. Was den ersten Punkt — das Memoriren der Lection betrifft, so kann dasselbe in den unteren und mittleren Klassen dadurch erleichtert werden, daß der Lehrer die Hauptpunkte der biblischen Erzählung den Kindern vorerzählt und sie von denselben nacherzählen läßt. Insbesondere hat dies bei solchen Schülern zu geschehen, die noch nicht geläufig lesen können. Das Vor- und Nacherzählen hat überdies manchen Vortheil. Das Vorerzählen macht den Kindern die Hauptbegebenheiten und Thatsachen anschaulich, bringt mehr Leben und Wärme in den Unterricht und erregt auf solche Weise die Aufmerksamkeit der Schüler. Das Nacherzählen von Seiten der Schüler zeigt dem Lehrer, wie sie den Stoff erfaßt haben. — Was die Form der Vorerzählens betrifft, so hat sie in zusammenhängendem Vortrage zu geschehen; aber die Zusammenstellung der einzelnen Punkte wird besser durch die Fragmethode entwickelt, als durch fortlaufenden Vortrag des Lehrers, weil beim Abfragen die Aufmerksamkeit der Schüler mehr festgehalten und deren Geistesthätigkeit mehr beschäftigt wird.

2. Die Erklärung des Inhalts hat sich auf die in der biblischen Erzählung enthaltenen, für Kinder unverständlichen Ausdrücke, Begriffe und Sachen zu erstrecken. Um sich jedoch zu überzeugen, welche Worte und Sachen in der betreffenden Lection den Schülern fremd und unklar sind, muß der Lehrer zur Frage-

methode seine Zuflucht nehmen. In der biblischen Erzählung von der Taufe Jesu sind z. B. die Begriffe: Buße, Taufe, Beruf, zu erklären und insbesondere darauf aufmerksam zu machen, welcher Unterschied zwischen der Taufe des Johannes und der von Christus eingesetzten Taufe besteht. In der Erzählung von der Salbung Jesu durch Maria wären die Ausdrücke: Aussatz, Salbung, Alabaster, Denar, Nardenöl u. s. w. zu erläutern.

8. Was den dritten Punkt — die Nutzanwendung anbelangt, so hat der Lehrer auf die in der biblischen Erzählung enthaltenen religiös-sittlichen Wahrheiten aufmerksam zu machen und den Schülern zu zeigen, wie sie dieselben im Leben zur Anwendung bringen und welchen Nutzen für Zeit und Ewigkeit sie daraus schöpfen sollen. Dies ist gleichfalls wieder durch frageweise Behandlung zu veranschaulichen und den Schülern klar zu machen. Z. B. in der Erzählung von der Taufe Jesu durch Johannes ist auf die Tugend der Demuth hinzuweisen und hervorzuheben, daß Johannes sich für unwürdig hielt, den Herrn zu taufen, so wie auch der Herr Jesus diese Tugend übte, indem er es für geziemend hielt, sich der göttlichen Anordnung zu unterwerfen. Deßgleichen wäre darauf aufmerksam zu machen, daß Jesus nach der Taufe zu seinem himmlischen Vater betete, und durch dieses sein Beispiel lehren wollte, daß es eine heilige Pflicht ist, zu Gott zu beten, u. s. w.

4. Endlich hat der Lehrer noch beim Aufsagen der Lection in den oberen Klassen darauf zu sehen, daß sie die Schüler ganz nach den Regeln des richtigen und fertigen Lesens vortragen. Die Schüler sollen also die Erzählung aufsagen: a) geläufig, aber nicht schnell; b) laut, aber nicht schreiend; c) deutlich, d. h. wort- und satzrichtig. Insbesondere ist darauf zu sehen, daß die einzelnen Sätze mit richtiger Betonung und gehöriger Berücksichtigung der Unterscheidungszeichen gesprochen werden, weil man hieraus am besten erkennen kann, ob die Schüler den Inhalt richtig erfaßt haben und verstehen.

§ 107.

Die Disposition: a) über Katechismus.

1. Sowohl beim Unterricht im Katechismus, wie bei der biblischen Geschichte ist es nöthig, über die betreffende Erzählung

oder Antwort im Katechismus eine sog. Disposition zu ertheilen. Man versteht aber unter „Disposition" die Zergliederung der Gedanken und Thatsachen, die in einem Satze des Katechismus oder in einer Erzählung der biblischen Geschichte enthalten sind. Man kann die Disposition auch den Gedankengang nennen, oder die logisch geordnete Zusammenstellung der Hauptgedanken. Durch Ertheilung einer Disposition wird es dem Schüler möglich, die Sache nicht nur leichter zu memoriren, sondern auch einen klaren Ueberblick über dieselbe zu gewinnen.

2. Beim Katechismus besteht die Disposition darin, daß man den betreffenden Satz zuerst in die einzelnen Begriffe auflöst und dieselben dann folgerichtig zusammenstellt. Beim Zusammensetzen der einzelnen Begriffe geht man von demjenigen Merkmal aus, welches zur Begründung der übrigen nöthig ist und reiht hieran die anderen in ihrer natürlichen Reihenfolge. Z. B. die Antwort auf die Frage im Katechismus, „was ist die heilige Taufe?" lautet: Die Taufe ist jenes Sakrament, worin der Mensch durch das Wasser und Wort von allen Sünden gereinigt und in Christo zum neuen Leben wiedergeboren wird. Soll hierüber eine Disposition ertheilt werden, so hätte man vom Sündenfall auszugehen, denn dies ist derjenige Begriff, der zur Begründung der übrigen nöthig ist. Hieran schließt sich in natürlicher Ordnung der Gedanke an die Nothwendigkeit einer geistigen Wiedergeburt des Menschen. Der nächste Begriff, der sich hieran reiht, ist die Mittheilung der geistigen Wiedergeburt durch die hl. Taufe. Den Schluß bildet die Vergebung der Sünden und die Ertheilung der heiligmachenden Gnade durch die hl. Taufe.

3. Die Disposition zerfällt hiernach in folgende Punkte: a) Alle Menschen sind Nachkommen von Adam und Eva, und vermöge dieser Abstammung bringen sie eine verderbte, zum Bösen geneigte Natur mit sich, gemäß den Worten des Apostels: „Wie durch einen Menschen die Sünde in die Welt gekommen und durch die Sünde der Tod, so ist auch der Tod über alle Menschen gekommen, weil alle in Adam gesündigt haben. Röm. 5, 12. b) Deßhalb ist eine geistige Wiedergeburt, d. h. die Umänderung der Natur des Menschen nöthig, wie Christus sagt: „Wer nicht wiedergeboren ist aus dem Wasser und dem hl. Geiste, kann nicht

ins Himmelreich eingehen." Joh. 3, 5. c) Diese Wiedergeburt erlangen wir in der hl. Taufe durch die Begießung mit Wasser und die Einsetzungsworte: „Ich taufe dich im Namen des Vaters, des Sohnes und des hl. Geistes." d) Dieses Sakrament verleiht die Vergebung der Sünden und die innere Heiligung des Menschen, laut den Worten der Apostelgeschichte: Ein Jeder aus euch lasse sich taufen zur Vergebung der Sünden und ihr werdet empfangen die Gabe des hl. Geistes". Apg. 2, 28.

§ 108.

b) Disposition über biblische Geschichte.

1. Bei den Erzählungen der biblischen Geschichte gibt man die Disposition dadurch, daß man die Hauptgedanken und Thatsachen, die in der Erzählung enthalten sind, in der Ordnung zusammenstellt, wie sie aufeinander folgen. Wenn z. B. über die Erzählung von der Salbung Jesu durch Maria eine Disposition ertheilt werden soll, so stellt man folgende Hauptpunkte zusammen: a) Jesus begab sich nach der Auferweckung des Lazarus von Bethanien hinweg, weil die Juden ihm nachstellten; aber kurz vor dem Osterfeste begab er sich wieder dahin zurück. b) Die Schwestern des Lazarus bereiteten jetzt dem Herrn ein Gastmahl — aus Dankbarkeit für die Wiederbelebung ihres Bruders. c) Maria benützte diese Gelegenheit, um Jesu die Füße zu salben und auf solche Weise ihre Ehrfurcht gegen den Herrn zu bezeigen. d) Die Jünger machten sich hierüber irrige Gedanken und erklärten den Aufwand der Maria für unnütze Verschwendung. Jesus aber belehrte sie eines Besseren und gab sein Wohlgefallen an Maria zu erkennen.

Die Nutzanwendung, welche an dieser Erzählung gemacht werden kann, besteht in Folgendem: a) Die Schwestern des Lazarus gaben ein Beispiel von Dankbarkeit, welches wir nachahmen sollen. b) Aus dem Beifall und Lob, welches Jesus über den Aufwand der Maria zu erkennen gab, lernen wir, daß die Gaben und Opfer, die man um Christi willen darbringt, vor Gott wohlgefällig erscheinen.

2. Soll eine Disposition ertheilt werden über die Erzählung von der Taufe Jesu im Jordan, so wären folgende Punkte zu-

sammenzustellen: a) Als Johannes am Jordan taufte, kam auch Christus der Herr zu ihm, um sich taufen zu lassen. b) Johannes zögerte Anfangs, den Herrn zu taufen, weil er sich für unwürdig hielt, diese Handlung am Sohne Gottes vorzunehmen. c) Jesus ermunterte ihn aber hiezu, indem er eine nähere Erklärung gab, worauf Johannes die Taufe an Jesu vollzog. d) Als Jesus getauft war, betete er; zugleich umschwebte ihn der Geist Gottes in Gestalt einer Taube, wobei eine Stimme vom Himmel sich vernehmen ließ: „dieses ist mein geliebter Sohn, an dem ich mein Wohlgefallen habe".

Von dieser Erzählung läßt sich folgende Nutzanwendung machen: a) An Johannes dem Täufer lernen wir die Tugend der Demuth, weil er sich für unwürdig hielt, die Taufhandlung an Jesu zu vollziehen. b) An Jesus lernen wir die Unterwerfung unter die göttlichen Anordnungen, deßgleichen auch die Uebung des Gebets, weil er nach der Taufe zu seinem himmlischen Vater betete. c) Die Erklärung des himmlischen Vaters bei der Taufe lehrt uns, daß Christus der Sohn Gottes ist. d) Endlich ersehen wir aus dieser Erzählung, warum man den hl. Geist in Gestalt einer Taube abzubilden pflegt, weil nämlich der hl. Geist den Sohn Gottes wie eine Taube umschwebte.

§ 109.

Lehrverfahren beim Unterricht in der biblischen Geschichte.

Das Lehrverfahren bei der biblischen Geschichte erstreckt sich zunächst auf die V o r b e r e i t u n g der betreffenden Lection, sodann auf das Ueberhören derselben.

1. Bezüglich des ersten Punktes ist folgender Gang einzuhalten: a) Zuerst liest der Lehrer die fragliche Erzählung den Schülern korrect, d. h, deutlich und ausdrucksvoll vor, um ihnen einestheils zu zeigen, wie dieselbe gelesen werden muß, sodann auch deren Sinn den Schülern zu erschließen und ein richtiges Verständniß zu ermöglichen. Denn es ist eine bekannte Erfahrung, daß die Auffassung schwer verständlicher Sachen durch einen guten Vortrag, namentlich durch eine ausdrucksvolle Betonung sehr erleichtert wird, während oft leichtverständliche Sachen durch eine unrichtige oder mangelhafte Betonung ganz

unverständlich werden. b) Hieran hat sich eine sprachliche und sachliche Erläuterung zu knüpfen, und sind nicht nur die den Kindern unverständlichen Worte und Ausdrücke, sondern auch die denselben unklaren Begriffe und Sachen zu erklären. Hiebei hat das abfragende Lehrverfahren einzutreten und müssen die entsprechenden Veranschaulichungsmittel zur Anwendung kommen. c) Hierauf gibt der Lehrer eine Disposition; er hebt die Hauptgedanken oder Thatsachen der biblischen Erzählung hervor und stellt sie in logischer Ordnung und gedrängter Kürze zusammen. d) Zum Schlusse läßt er die Nutzanwendung folgen, d. h. er zeigt den Schülern, welche sittlichen und religiösen Wahrheiten in der biblischen Erzählung enthalten sind, was sie daraus lernen und welchen Nutzen sie für ihr sittliches Verhalten daraus schöpfen können.

2. Was das Ueberhören der Lection in einer späteren Unterrichtsstunde betrifft, so wird beiläufig in derselben Weise verfahren; nur daß jetzt die Schüler einzutreten und Alles das vorzunehmen haben, was von Seiten des Lehrers beim Vorbereiten der Lection geschehen. Die Schüler haben sonach zuerst die memorirte Erzählung aufzusagen, wobei darauf zu sehen, daß sie dieselbe deutlich und ausdrucksvoll vortragen. Hierauf läßt man durch fähigere Schüler die Hauptpunkte der Erzählung zusammenstellen, sowie auch eine Wort- und Sacherklärung geben, wobei der Lehrer überall durch Fragen nachzuhelfen und sich zu überzeugen hat, ob die Schüler das Ganze in seinen einzelnen Theilen richtig aufgefaßt haben. Ueberdies hat noch ein freies Reproduziren der betreffenden Erzählung durch einzelne Schüler zu geschehen. Schließlich muß der Lehrer bei der Nutzanwendung das akroamatische Verfahren anwenden und durch gemüthvollen Vortrag die in der Erzählung enthaltenen religiösen und sittlichen Wahrheiten dem Geist und Gemüth der Kinder nahe legen und ihr Herz dafür zu erwärmen suchen.

§ 110.

Dialogische Behandlung der biblischen Erzählung von der „Taufe Jesu im Jordan“.

I.

Was that Johannes im Thale des Jordan?

Er forderte zur Buße auf und taufte die Bußfertigen.

Wie nennt man ihn deßhalb?

Johannes den Täufer.

Wie wird er noch genannt?

Vorläufer des Herrn.

Warum?

Weil er vor dem Heiland auftrat und die Menschen auf seine Ankunft vorbereitete.

Ist in der hl. Schrift auch von einem Jünger Johannes die Rede?

Ja, von Johannes dem Evangelisten, einem der zwölf Apostel.

Wo taufte Johannes?

Im Flusse Jordan.

Wo ist dieser Fluß?

Im Lande Palästina, wo Jesus wandelte.

Taufte er Kinder oder Erwachsene?

Johannes taufte nur erwachsene Heiden und Juden.

Was verlangte er von ihnen vor der Taufe?

Daß sie Buße thun sollten.

Was gehört zur Buße?

Besserung und Sinnesänderung.

Was gehört noch weiter hiezu?

Freiwillige Enthaltung von Genüssen.

Ging Johannes hierin mit seinem Beispiel voran?

Ja, er aß weiter nichts als Honig und Heuschrecken.

Wie taufte Johannes?

Durch Untertauchen.

Wie wird heute die Taufe vollzogen?

Durch Begießen des Hauptes.

Wie nannte man die Taufe des Johannes?

Bußtaufe.

Warum?

Weil Johannes nur die Bußfertigen taufte.

War diese Taufe ein Sakrament?

Nein, nur die Vorbereitung auf dasselbe.

Was für ein Sinnbild war sie?

Ein Sinnbild der Reinigung.

Wie ist dies zu verstehen?

Wie man durch Abwaschung mit Wasser vom Unrath gereiniget wird, so wird durch die Taufe die Reinigung des Herzens von sündhaften Lüsten und Irrthümern vorgenommen.

Wer hat das Sakrament der Taufe eingesetzt?

Christus der Herr, kurz vor seiner Himmelfahrt.

Hat Johannes auf den Unterschied aufmerksam gemacht?

Ja, er sprach: „Ich taufe nur mit Wasser zur Buße; der aber nach mir kommt, wird mit Feuer und dem heiligen Geiste taufen.

II.

Wer kam an den Jordan, als Johannes taufte?

Christus der Herr.

Woher kam er?

Von seiner Vaterstadt Nazareth.

War dies sein Geburtsort?

Nein, Christus war zu Bethlehem geboren.

Warum heißt Nazareth seine Vaterstadt?

Weil sich Jesus mit Maria und Josef nach ihrer Rückkehr von Aegypten dort aufhielten.

Was verlangte Jesus von Johannes?

Daß er ihn taufe.

Warum wollte sich Jesus von ihm taufen lassen? Hatte er dies nöthig?

Nein, er als Gottessohn hatte die Taufe nicht nöthig; er that dies nur, um ein gutes Beispiel zu geben.

Welches Beispiel wollte er geben?

Er wollte durch sein Beispiel die Juden zum Empfange der Bußtaufe aufmuntern.

III.

War Johannes sogleich bereit, den Herrn zu taufen?

Nein, er zögerte anfangs.

Warum zögerte er; hatte er Widerwillen gegen Jesus?

Nein, er hatte hohe Ehrfurcht vor ihm, indem er sprach: „Ich bin nicht würdig, die Schuhe Dir aufzulösen.“

Was war aso der Grund seiner Zögerung?

Weil er sich für unwürdig hielt, eine solche Handlung an dem Sohne Gottes vorzunehmen.

Was sprach er in seiner Ehrfurcht?

„Ich habe nöthig, von Dir getauft zu werden, und Du kommst zu mir!“

IV

Was erwiederte Jesus dem Johannes?

„Laß es für jetzt nur geschehen“.

Welchen Grund gab Jesus an, daß er zur Taufe erschien?

Er sprach: „Es geziemt uns, daß wir uns jeder göttlichen Anordnung unterwerfen.“

Welche Anordnung meinte er hier insbesondere?

Die Bußtaufe des Johannes.

Warum begehrte also Jesus die Taufe des Johannes?

Um das anwesende Volk zu ermuntern, sich taufen zu lassen.

Was that nun Johannes?

Er gab dem Heilande nach und taufte ihn.

§ 111.

Dialogische Behandlung der biblischen Erzählung von der „Salbung Jesu durch Maria.“

Wovon handelt die oben vorgetragene Erzählung?

Von der Salbung Jesu durch Maria.

In wie viele Stücke zerfällt sie?

In vier, nämlich die Rückkehr Jesu nach Bethanien, das Gastmahl, die Salbung Jesu, das Urtheil der Jünger und des Heilandes über die Salbung der Maria.

I. Punkt.

Es ist hier von einem Fleckchen die Rede, Bethanien genannt. Wo lag dies?

In der Nähe von Jerusalem, dort lebten drei Geschwister, die Jesus sehr zugethan waren.

Wie hießen sie?

Maria, Martha und Lazarus.

Welcher Unfall begegnete dem Lazarus?

Er wurde schwer krank.

Wen rief seine Schwester zu Hilfe?

Den göttlichen Wunderthäter Jesus Christus.

Was war mit Lazarus geschehen, als Jesus kam?

Er war gestorben und lag schon drei Tage im Grabe.

Was that nun Jesus?

Er gebrauchte seine Wunderkraft und erweckte den Lazarus zum Leben.

Welchen Eindruck machte diese Wunderthat auf das Volk?

Viele wurden dadurch zum Glauben Christi bekehrt.

Hatten auch die Pharisäer eine Freude an diesem Wunder?

Nein, ihr Haß gegen Jesus ward nur größer, und sie beschlossen, ihn zu tödten.

Warum wollten sie dies thun?

Weil sie fürchteten, das Volk werde von ihnen abfallen und Jesu anhängen.

Was that nun Jesus, blieb er in Bethanien?

Nein, er zog sich in eine fremde Gegend zurück, nach dem Städtchen Ephrem in der Nähe der Wüste. Joh. 11, 54.

Wann begab er sich von dorten wieder nach Bethanien?

Sechs Tage nach dem Osterfeste.

II. Punkt.

Was bereiteten die Schwestern des Lazarus dem Herrn bei seiner Wiederkehr?

Eine Abendmahlzeit.

Wo bereiteten sie dieselbe zu?

Im Hause Simons, den er früher vom Aussatze gereinigt hatte.

Warum thaten sie dies, oder was bewog sie hiezu?

Sie thaten dies aus Dankbarkeit, weil Jesus ihren Bruder vom Tode erweckt hatte.

Wer saß noch mit Jesus zu Tische?

Seine Jünger und der auferweckte Lazarus

III. Punkt.

Was brachte Maria während der Mahlzeit herbei?

Sie brachte ein Gefäß von Alabaster.

Was befand sich in dem Gefäß?
Ein ganzes Pfund Nardenöl.
War dies ein kostbares Oel?
Ja, es hatte einen Werth von 300 Denaren.
Was beträgt eine Denar nach unserem Geld?
Beinahe 50 ₰.
Was that Maria mit dem Nardenöl?
Sie salbte damit Jesus die Füße.
In welchem Lande war es üblich, die Füße zu salben?
Im Morgenlande, wo Jesus wandelte.
Warum geschah dies?
Um die Glieder zu stärken.
Was machte Maria mit dem Oel, das noch übrig blieb?
Sie goß es über das Haupt des Herrn aus.
Verbreitete das Oel einen großen Wohlgeruch?
Ja, das ganze Haus war von dem Wohlgeruch erfüllt.
Warum nahm Maria diese Salbung vor?
Um dem Herrn ihre Liebe und Ehrfurcht zu bezeugen.

IV. Punkt.

Hatten alle Jünger ihre Freude an der Handlung der Maria?
Nein, Judas zeigte sich darüber unwillig und tadelte es als eine Verschwendung.
Was sagte er?
Man hätte den Balsam verkaufen und das Geld unter die Armen theilen können.
War es ihm damit Ernst und hatte er ein so großes Mitleid mit den Armen?
Nein, es war dies nur Verstellung und war ihm wenig an den Armen gelegen.
Was hatte er eigentlich im Sinne, und was wollte er mit dem Gelde anfangen?
Er wollte heimlich davon wegnehmen, weil er geizig war.
Konnte er dies thun?
Ja, er hatte das Armengeld aufzubewahren, welches Jesus von seinen Anhängern erhielt.
Wie dachte aber Jesus darüber?
Er hatte sein Wohlgefallen am Werke der Maria.

Was sprach er zu seinen Jüngern?

Sie hat ein gutes Werk an mir gethan.

Was sagte er noch weiter?

Sie hat mich für mein Begräbniß gesalbt.

Was wollte Jesus mit diesen Worten sagen?

Sie beziehen sich auf eine damals übliche Sitte.

Worin bestand diese Sitte?

Es war damals üblich, die Leichname, nicht wie jetzt, zu begraben, sondern in einer Felsenhöhle einzuschließen.

Was geschah vorher mit dem Leichnam?

Er wurde gesalbt oder einbalsamirt, um ihn vor Verwesung zu schützen.

Was bedeuten also jene Worte des Herrn?

Jesus wollte auf seinen nahe bevorstehenden Tod hinweisen und sagen, Maria habe schon zum Voraus gethan, was erst nach seinem Tode hätte geschehen sollen.

Was hatte Jesus von der That Marias vorausgesagt?

Daß man sie noch in ferner Zukunft beloben und beehren werde.

Ging diese Vorhersagung in Erfüllung?

Ja, heute noch wird überall, wo man die Erzählung liest, Maria gerühmt und verherrlicht.

Nutzanwendung.

Welches Tugendbeispiel gaben uns die drei Geschwister?

Sie gaben uns ein Beispiel der Dankbarkeit.

Wodurch bezeigten sie ihre Dankbarkeit?

Dadurch, daß sie dem Herrn ein Gastmahl bereiteten.

Was lernen wir hieraus?

Daß man sich für alle Wohlthaten dankbar bezeigen soll.

Was lernen wir aus der kostbaren Salbung der Maria?

Daß man Gott zu Ehren gerne ein Opfer bringen soll.

Hatte Christus einen so großen Aufwand nöthig?

Nein, denn Gottes Sohn bedurfte dessen nicht.

Hatte er aber doch ein Wohlgefallen daran?

Ja, er sagte: „Sie hat ein gutes Werk an mir gethan.“

Was lernen wir hieraus?

Daß alles, was wir zur Ehre Gottes thun, Gott wohlgefällig ist.

§ 112.

Antheil des Lehrers am Religionsunterricht.

1. Obgleich die Hauptaufgabe des Lehrers bezüglich des Religionsunterrichts in Ertheilung des Unterrichts in der biblischen Geschichte besteht, so hat er auch den Religionslehrer beim Unterricht im Katechismus zu unterstützen. Seine Lehrthätigkeit hat sich hiernach auf folgende Punkte zu erstrecken: a) In den unteren Klassen ertheilt er den Anfangsunterricht im Katechismus und in der biblischen Geschichte. b) In den oberen besorgt er das Auswendiglernen der Lection im Katechismus, welche vom Religionslehrer aufgegeben wurde, wobei er die den Kindern unverständlichen Ausdrücke und Begriffe sprachlich erläutert. Es ist dies um so wünschenswerther, als dem Lehrer die sprachlichen Kenntnisse der Schüler besser bekannt sind wie dem betreffenden Geistlichen. c) Hauptsächlich ertheilt er in den oberen Klassen den Unterricht in der biblischen Geschichte. d) Endlich hat er auch jene biblischen Erzählungen vorzubereiten, die zur Erklärung des Katechismus herbeigezogen werden.

2. Die Aufgabe des Lehrers besteht sonach im Allgemeinen darin, daß er für den Religionsunterricht des Geistlichen gleichsam das Material liefert und es zurichtet, während dieser es zum Bau zusammenfügt. Hiebei ist es wünschenswerth, daß beide — der Lehrer und der Geistliche, sich hierüber mit einander verständigen und ein Jahrespensum feststellen, nach welchem die einzelnen Lectionen des Religionsunterrichts ertheilt werden. Jedoch lassen sich die Lectionen nicht für jede Unterrichtsstunde genau bestimmen, da sich diese nach den Verhältnissen der Schule und den Fähigkeiten der Schüler zu richten haben.

Dritter Theil.

Die Erziehungslehre.

§ 113.

Wichtigkeit der Erziehungslehre und der Bekanntschaft mit ihren Regeln.

1. Unter Erziehung versteht man die planmäßige Einwirkung auf den Menschen zur Entwicklung seiner Körper- und Seelenkräfte. Ohne ein bestimmtes, auf gewisse Regeln gegründetes Verfahren kann das Werk der Erziehung nicht gedeihen. Denn es gehört schon zur Heranziehung einer Pflanze eine zweckmäßige Einwirkung auf dieselbe; umsomehr ist dies bei der Bildung des Menschen nöthig. Aus der Thatsache, daß oft Eltern, denen alle pädagogischen Schriften unbekannt sind, dennoch gute Kinder erziehen, läßt sich keineswegs der Schluß ziehen, als komme es auf eine systematische Erziehung gar nicht an; denn diese sind keineswegs planlos verfahren, sondern ihre eigene Erziehung, die Tradition, die sie aus dem elterlichen Hause mitbrachten, ihr besseres Gefühl hat sie mit ziemlicher Sicherheit geleitet.

2. Auch der Einwand, daß sehr oft die Resultate einer kunstgerechten Erziehung fehl schlugen, wird keinen vernünftigen Menschen zu der Ueberzeugung führen, man könne in einer so wichtigen Sache Alles dem Zufall überlassen.*) Denn es fragt sich, ob man bei solchen verunglückten Versuchen nach den rechten Grundsätzen verfahren ist, und ob man sie richtig angewendet; ferner, ob nicht etwa schädliche Einflüsse von Außen das Werk des Erziehers zerstört haben. Wenn z. B. ein nach einem bestimmten Plan gebautes Haus zusammenstürzt, entweder weil der Plan nichts taugte, oder weil Fehler bei der Ausführung desselben begangen

---

*) Nero von Seneka erzogen.

wurden, oder weil die Gewalt der Elemente den Bau erschütterte, so kann man nicht den Schluß daraus ziehen, in Zukunft alle Häuser planlos zu bauen. Daher haben sich von jeher alle diejenigen, denen es mit dem Wohl ihrer Zöglinge Ernst war, bewußt oder unbewußt von einem bestimmten Plane leiten lassen.

3. Die Erziehungslehre erstreckt sich a) auf die religiös-sittliche; b) die intellectuelle; c) die körperliche; d) ästhetische und e) nationale Erziehung.

§ 114.

Die Volksschule keine bloße Lernschule, sondern eine Pflanzstätte guter Zucht und Sitte.

1. Die Volksschule darf sich nicht allein auf unterrichtliche Thätigkeit beschränken: sie ist keine bloße Lernschule, sondern auch eine Stätte der Erziehung. Der Philosoph Herbart spricht sich hierüber aus mit den Worten: „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von der Erziehung ohne Unterricht, so wie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht". Leider wird dies heute vielfach übersehen! Mittheilung und Aufspeicherung der verschiedenartigsten Kenntnisse ist nicht selten der alleinige Zweck der modernen Schule. Man sucht gewöhnlich diese vorherrschend unterrichtliche Thätigkeit zu rechtfertigen mit dem Hinweise auf die erhöhten Anforderungen, welche das Leben der Gegenwart an das Wissen und Können der Einzelnen stellt. Allein die Ueberbürdung mit allerlei Lernmaterial hat zwei bedenkliche Uebelstände im Gefolge. Einmal kann hiebei ein ruhiges, tieferes Eingehen auf den Unterrichtsstoff nicht zu Stande kommen. Sodann dient die Volksschule bei einer überwiegend lehrhaften Tendenz nur dem Materialismus unserer Tage: es bleibt keine Zeit, den geistigen Blick des Kindes zu erheben, sein Gemüthsleben zu erfassen und den edlen Funken der Begeisterung für alles Wahre, Gute und Schöne zu entzünden. Es bleibt keine Zeit, den Willen des Kindes zu lenken und sein Leben und Streben nach jenen goldenen Sternen zu richten, welche uns als die hohen Ideale der Sittenreinheit und Gottseligkeit am Himmel leuchten.

2. Die Schule soll aber nicht dem Materialismus unserer Tage dienen und ein Geschlecht heranziehen, das nur lernt, um

dann verdienen und genießen zu können; sie sei vielmehr auch eine Pflanzstätte idealen Denkens und Strebens, eine Pflegeanstalt der Humanität, der guten Zucht und Sitte. Will sie aber dies, dann hat sich der Unterricht in den Dienst der Erziehung zu stellen, indem sie den Ausspruch Diesterweg's als oberstes Prinzip des Unterrichts festhält: „Führe die Schüler zur Selbständigkeit durch Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten". Darum gestattet, wie Fröhlich sagt, der wahrhaft erzieherische Unterricht nur solchen Unterrichtsstoff und solche methodische Behandlung, wodurch die rechte Gesinnung zu einem moralischen Character erzeugt wird, und hält konsequent alle Kenntnisse und Fertigkeiten ferne, welche keinen wesentlichen Beitrag zur Pflege höherer Interessen gewähren, d. h. weder für das Wahre, noch das Gute, noch das Schöne dienstbare Geister sind. Ein solches Verfahren beobachtete Pestalozzi bei seinem Unterricht, indem er nach seiner eigenen Erklärung nicht dahin strebte, daß seine Schüler im Lesen, Schreiben und Rechnen recht weit kämen, sondern dahin, daß sich durch diese Uebungen ihre Seelenkräfte möglichst vielseitig entwickelten, um auf solche Weise eine richtige Ansicht des Lebens und ihrer Berufsverhältnisse zu erlangen.*)

3. Um seinem erzieherischen Berufe zu genügen, hat der Lehrer Folgendes zu beachten. Vor allem sei sein Streben dahin gerichtet, seinen Schülern einen hohen, idealen Sinn in das Herz zu pflanzen, ihnen die höchsten Ideen als solche, oder verkörpert in den hohen Gestalten vergangener Jahrhunderte und im Walten der göttlichen Weltordnung als leuchtende Sterne auf ihrem Lebenswege vorzuhalten und ihr Leben und Streben jenen Sternen zuzulenken. Es sei überhaupt sein eifrigstes Bemühen, dem Kinde jene Reinheit und Festigkeit des Willens zu verschaffen, welche die

---

*) Wellington that bekanntlich im englischen Parlament, als er gegen die Einführung der allgemeinen Schulpflicht kämpfte, den derben Ausspruch: „Ohne Erziehung schafft ihr durch eure Schulbildung raffinirte Teufel." Einen ähnlichen Gedanken spricht die alte Sentenz aus: „Qui proficit in literis et deficit in moribus, plus deficit quam proficit." Fortschritt im Wissen, aber Rückschritt in den Sitten, bedeutet eher Rückschritt, als Fortschritt.

Grundlage zur wahren sittlichen Freiheit ist. — Hiezu bedarf es aber auf Seiten des Lehrers liebreicher Zuneigung zu den Kindern: der Lehrer soll mit liebendem Ernste die Kinder erfassen, gleich unserem Heilande, der auch mit heiliger Liebe die Kinder an sich zog. Unter der Behandlung von rauhen und ungeschickten Händen siechen die edelsten Pflanzen dahin, ihre Blätter werden gebrochen, ihre Blüthen geknickt, während sie bei sinniger und liebevoller Pflege zur schönsten Pracht sich entfaltet hätten. Mit den uns anvertrauten Kinderseelen ist es nicht anders: behandelt man die Kinder lieblos, hart und rauh, tritt man die Menschenwürde im Kinde mit Füßen, so erzieht man einen rohen, halsstörrigen, für höhere Interessen unempfänglichen Menschen. Darum muß alles lieblose Wesen, alle gewaltsame Dressur aus der Schule verbannt werden. Freundlich und schonend, aber sicher und fest sei die Hand, welche das Kind den Gefahren entreißt, die seinem heiligen Tempel Entweihung drohen.

4. Insbesondere wirke der Lehrer mit allem Eifer dahin, daß in den Kindern mit der Erinnerung an die Schule und an Alles, was sie hier gesehen, gehört und gelernt haben, für die ganze Dauer ihres Lebens die reinsten und heiligsten Gefühle sich verknüpfen. Das Höchste jedoch, was ein Jugendbildner zu leisten vermag, wird der Lehrer erst dann erreichen, wenn er selbst den Kindern ihr Ideal ist, d. h. wenn er dafür sorgt, daß das Andenken an seine Person, die Erinnerung an sein Thun und Walten die reinsten und schönsten Empfindungen im Herzen seiner Schüler erweckt. Erst dann wird die Schule für die Kinder ein Tempel göttlicher Zucht und Lehre, ein freundlicher Leitstern auf ihrem ganzen Lebenswege.

§ 115.

Das höchste Ziel der Erziehung bei den alten Völkern und im Christenthum.

1. Schon bei den Völkern des Alterthums wurde auf die Jugenderziehung das größte Gewicht gelegt, und es galt ihnen als unumstößlicher Lehrsatz: „Wer die Erziehung der Jugend hat, der hat die Welt“. Die Erziehung wurde jedoch im Alterthum hauptsächlich für das Vaterland berechnet und nach der

Staatsverfassung eingerichtet. Die alten Aegyptier erblickten das Ziel der Erziehung in Arbeitsamkeit und Gehorsam; die Spartaner in körperlicher Stärke und kriegerischem Muth; die Athener in Gesundheit des Körpers und Vollkommenheit des Geistes. Denn die Aegypter wollten arbeitsame und gefügige Unterthanen, die Spartaner kräftige, unüberwindliche Krieger, die Athener gesittete und verständige Bürger haben. So wurde überhaupt von den Alten die Jugenderziehung auf spezifisch vaterländische Zwecke bezogen.

2. Ein anderes Ideal hat die heutige Pädagogik: die ewigen Grundlagen des Christenthums bilden die Normen für unsere pädagogischen Zielpunkte; sie bieten den unwandelbaren Maßstab für alle Schul- und Erziehungspläne.*) Das Christenthum stellt in der Lehre: „werdet vollkommen, wie euer himmlischer Vater vollkommen ist", sowie in der Person Christi — dem Musterbilde der Vollkommenheit — als höchstes Ziel der Erziehung das Streben nach Gottähnlichkeit auf. Dieses Ziel wird aber von den einzelnen Pädagogen verschieden aufgefaßt oder formulirt.

3. Die Philanthropen bezeichnen das Weltbürgerthum als Zweck der Erziehung, d. h. die Erziehung zur Aufklärung und Humanität. Vom Philosophen Kant wird die Bildung zur Sittlichkeit, von Hegel die Entwicklung und Herrschaft der Vernunft als Zweck der Erziehung aufgestellt. Pestalozzi will die Erziehung des Menschen zum Idealmenschen, im Gegensatz zu der Erziehung für eine bestimmte Confession oder einzelne Stände und Berufskreise. Nach Diesterweg ist der Zweck der Erziehung die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten. Nach Gräfe besteht der Zweck der Erziehung darin, daß der Zögling mit der erforderlichen Einsicht und Willensstärke ausgerüstet werde, um den Willen Gottes nach dem Vorbilde des Erlösers und nach den Eigenthümlichkeiten seiner Kräfte und Verhältnisse zu vollbringen.

---

*) Unter „Ideal" versteht man das Musterbild einer Sache, welches man zu erreichen suchen soll, oder das Bild der höchsten Vollkommenheit, bisweilen auch das Bild der höchsten vollendeten Form einer Sache.

§ 116.

Die sittliche Erziehung, Beförderungsmittel derselben.

1. Das höchste Ziel aller Erziehung ist die sittliche Veredlung des Charakters, d. h. die Heranbildung zum Edlen, Guten und Schönen, insbesondere zum Mitgefühl für das Wohl und Wehe des Nächsten. Um nun die Kinder an das Gute zu gewöhnen und sie mit Liebe für alles Edle zu erfüllen, ist nicht nur eine gründliche Belehrung über die Tugenden und Pflichten nöthig, sondern hauptsächlich eine häufige Unterhaltung über moralische Gegenstände und daran geknüpfte Aufmunterung zum Guten und Warnung vor dem Bösen. Diese Anregung hat namentlich bei besonderen Veranlassungen und Gelegenheiten stattzufinden, z. B. wenn ein Schüler einen Fehltritt begangen, oder durch gutes Verhalten sich hervorgethan.

2. Aber noch wirksamer als bloße Belehrung ist die öftere Hinweisung auf besondere Tugendbeispiele, besonders solcher, die aus dem Kreise der Kinderwelt genommen sind; denn ein altes Sprichwort sagt: verba movent, exempla trahunt, d. h. „Worte rühren, Beispiele reißen dahin“. Dies bestätigt auch die tägliche Erfahrung. Häufiger Anblick ungerechter oder schamloser Handlungen stumpft das sittliche Gefühl des Kindes allmählig ab, während hingegen bei solchen Kindern, die von Jugend auf unter dem wohlthätigen Einflusse von Beispielen der Gerechtigkeit, der Ehrbarkeit, des Edelsinns herangewachsen sind, sich das sittliche Gefühl in der Regel gegen Alles Ungerechte, Niedrige und Herzlose empört.

3. Als Beweggrund zum Guten kann man auch die guten und schlimmen Folgen der Handlungen anführen; z. B. durch das sittliche Wohlverhalten erwirbt man sich die Liebe, Achtung und das Vertrauen der Menschen, durch nichtswürdiges Thun hingegen zieht man sich oft Schande und Verachtung, Unheil und Verderben zu. Hieran wären dann entsprechende Sittensprüche oder Stellen aus der heiligen Schrift anzuknüpfen.

4. Zur Stärkung des moralischen Sinnes ist es aber wesentlich nöthig, daß der Lehrer die Schüler öfters hinweist auf die Allwissenheit und Gerechtigkeit Gottes, sowie die künftige

Vergeltung des Guten und Bösen. Der Dichter Rückert sagt sehr treffend:

„Die Sittlichkeit allein ersetzt den Glauben nicht;
Doch weh' dem Glauben, dem die Sittlichkeit gebricht."

§ 117.

Die Erziehung zum Gehorsam.

1. Zur Charakterbildung eines Kindes gehört vor Allem der Gehorsam, d. h. die Bereitwilligkeit, sein Verhalten nach den Befehlen seiner Vorgesetzten zu regeln. Entspringt der Gehorsam nur aus Zwang, d. h. aus Furcht vor einer äußerlichen Gewalt, so steht er auf seiner untersten Stufe. Wird er hingegen freiwillig geleistet, d. h. aus Liebe und Zutrauen, so erhebt er sich zu seiner höchsten Stufe. Wo der letztere fehlt, tritt das Recht ein, den ersteren zu fordern. Denn das ist die ewige Ordnung der Natur, daß die Schwäche der Kraft, der Unverstand dem Verstande, die Unerfahrenheit der Erfahrung sich füge. Allerdings soll zuvörderst die richtige Einsicht in die Zweckmäßigkeit der Gesetze und Anordnungen den Willen lenken und zur That bestimmen. Allein das jugendliche Alter ist in den meisten Fällen nicht im Stande, die Gründe einer gesetzlichen Anordnung recht zu fassen. Darum muß bei ihm das Gebot die Stelle des Räsonnements vertreten, und die fremde Autorität die Forderung an den Gehorsam unterstützen.

2. Die größten Philosophen und Schulmänner haben deßhalb im Gehorsam ein wichtiges Moment der Erziehung erkannt; insbesondere spricht sich Kant in seiner Pädagogik folgenderweise hierüber aus: „Im Anfange muß das Kind blindlings gehorchen. Es ist unnatürlich, daß das Kind durch sein Geschrei commandire, und der Starke einem Schwachen gehorche. Kinder werden verzogen, wenn man ihren Willen erfüllt. Aus diesem Verziehen entspringt aber ein großer Schaden für das ganze Leben." Selbst Rousseau, der doch so sehr gegen alle Tyrannei eifert, verlangt vom Kinde den Gehorsam. Zwar wollten Manche ihn beschuldigen, der Urheber jener verkehrten Methode zu sein, wonach Kinder auf keine Weise zum Gehorsam angehalten, sondern vor Allem erst durch weitläufiges Räsonniren überzeugt werden müßten. Und

wenn man Kinder sah, die sich alle möglichen Unarten gegen ihre Eltern erlaubten, auf keine Erinnerung hörten, ihnen selbst mit Ungestüm widersprachen, so hieß es: sie wären à la Rousseau erzogen. Aber man hatte hier vermuthlich nur jene Stellen im Auge, wo sich Rousseau nach seiner Manier paradox ausdrückt, oder den Despotismus in der Erziehung bekämpft. Denn Niemand dringt wohl mehr darauf, die Kinder im Gefühle ihrer Schwäche und Abhängigkeit zu erhalten, wie Rousseau. Unter anderem sagt er: „Was ist widriger, aller Ordnung widersprechender, als der Anblick eines herrischen, trotzigen Kindes, welches über Alle, die es umgeben, gebietet, und sich einen befehlerischen Ton gegen die erlaubt, die es nur verlassen dürften, um es umkommen zu lassen? Was ist widersinniger, als wenn blinde Eltern diesen Trotz billigen, es wohl gar darin üben, der Tyrann seiner Wärterin zu sein, bis es endlich auch der ihrige wird!" An einer anderen Stelle heißt es: „Um meinem Sohn anhaltendes Klagen und Trotzen zu ersparen, habe ich jede abschlägige Antwort unwiderruflich sein lassen. Er erhält niemals etwas durch ungestümes Bitten, Thränen helfen bei mir so wenig, wie Liebkosungen.*)

§ 118.

Regeln zur Bewirkung des Gehorsams.

Soll sich der Gehorsam beim Schüler bis zu der Stufe erheben, wo er aus Ehrerbietung und Vertrauen geleistet wird, so muß auch der Lehrer solche Eigenschaften des Geistes und Herzens besitzen, welche im Stande sind, ihm die Liebe und Achtung seiner Schüler zu erwerben: Geduld, Milde, Sanftmuth und wohlwollende Theilnahme. Es fragt sich nun, wie im Einzelnen das Verfahren beschaffen sein muß, von welchem man hoffen darf, daß es den Schüler zum Gehorsam leiten werde.

1. Man gebiete so wenig als möglich und versuche, wo es sich irgend thun läßt, ob die Kinder das Recht oder das Unrecht von selbst finden. Wo aber das Gebot nothwendig ist, da werde es mit Ruhe und Sanftmuth ausgesprochen; es erwecke nie

---

*) Nouvelle Heloise Part. V. Lett. III.

den Anschein der Leidenschaftlichkeit. Man würde sehr irren, wenn man meinte, eine barsche Stimme, ein drohendes Wort, oder Ruthe und Stock seien für die Erlangung des Gehorsams genügend. Kann der Lehrer dem Allem nicht das Ansehen seiner ganzen Persönlichkeit hinzufügen, so wird er mit jenen Mitteln vielleicht auf kurze Zeit, aber nie auf die Dauer und nur äußerlichen Gehorsam erzwingen. Ist dagegen Wort und Wesen des Lehrers ruhig und sanft, so wird das Kind sich williger seiner Forderung fügen.

2. Das Gebot muß ferner kurz und bestimmt sein. Das breit ausgedrückte Gebot oder Verbot läßt dem Kinde Zeit, sich nach einer Ausflucht, wo es entkommen, oder nach einem Schlupfwinkel, wo es sich verstecken kann, umzusehen. Der kurze Befehl hingegen schneidet beides nach Möglichkeit ab, auch ist er für Kraft und Entschiedenheit der angemessene Ausdruck.

3. Man beharre mit Festigkeit auf dem ausgesprochenen Gebote; was einmal unbedingt geboten oder verboten worden, das bleibe unwandelbar; hierdurch erleichtert man sich den Gehorsam. Man täuscht sich hingegen, wenn man dies dadurch zu erreichen hofft, daß man das Nichtgehorchen wie unbemerkt hingehen oder sich erbitten läßt, das Gesetz zurückzuziehen. Gerade dadurch wird der Gehorsam erschwert, weil bei jedem neuen Gesetz die Hoffnung bleibt, es werde nicht so genau damit genommen, wohl gar wieder aufgehoben. Wird sie getäuscht, so bricht das Kind in Thränen, Sträuben, ungezogene Widerspänstigkeit aus, die bei festem Willen des Erziehers so leicht nicht vorkommt.

4. Man lasse bisweilen durch unmittelbar und ausdrücklich veranstaltete gute Folgen des Gehorsams und üble Folgen des Ungehorsams die Schüler die Erfahrung machen, daß sie sich beim Gehorsam besser befinden, als bei der Befolgung ihres eigenen Willens; denn dadurch lernen sie dem fremden Willen vertrauen und fühlen sich glücklich unter seiner Leitung. Aber man gewöhne sie daran, auch ohne unmittelbare Erfahrung äußerer Vortheile dennoch gehorsam zu sein. Denn sonst gewöhnen sie sich, diese als ein Recht zu betrachten; sie wollen dafür belohnt sein, daß sie ihre Schuldigkeit thun.

5. Mit jeder Annäherung an die Jahre der Mündigkeit nähere sich die Sprache des Erziehers der Sprache der wohlmeinenden Zurechtweisung. Dem Kinde gebiete man kurz und dem Knaben gebe man bestimmte Vorschriften; man rathe dem Jünglinge, damit ihm sein Gehorsam immer mehr als die Wirkung eigener Einsicht und Freiheit erscheine. Sonst wird der Uebergang vom blinden Gehorsam zu dem Stande der Unabhängigkeit zu rasch, der Abstand zu groß und der Mißbrauch der Freiheit unvermeidlich.

§ 119.

Die Strafen und Belohnungen; natürliche Mittel.

1. Alle namhaften Pädagogen stimmen darin überein, daß sowohl die Strafen, wie die Belohnungen nothwendige Erziehungsmittel sind; sie verlangen jedoch, daß beide mit Vorsicht und Behutsamkeit zur Anwendung kommen und dem Alter und Charakter der Schüler angemessen seien. Nur Rousseau und nach ihm Basedow und die Philanthropen verwarfen Anfangs alle positiven Strafen und Belohnungen und verlangten, daß man die Kinder lediglich auf die guten oder bösen Folgen ihrer Handlungen verweisen solle. Man überzeugte sich jedoch bald, daß in der Schule wenig hiemit auszurichten sei, weil die natürlichen Folgen eines Vergehens theils zu entfernt sind, theils fürböswillige Kinder zu fein, um gehörig empfunden zu werden. Nur bei gutgearteten Kindern und in guten Familien mag die Möglichkeit vorhanden sein, ohne Strafen und Belohnungen zu erziehen; solche Fälle gehören aber zu den seltenen. Indessen hatten die Bemühungen der Philanthropen, insbesondere von Kampe, Rochow und Felbiger das Gute, daß die früher üblichen barbarischen Strafen: z. B. Stockschläge, Knieen auf Erbsen, Schandwinkel u. a. m. allmählig außer Uebung kamen und eine humanere Behandlung an deren Stelle trat.

2. Was die Art und Weise der Strafen und Belohnungen betrifft, so unterscheidet man zwischen natürlichen und positiven. Die natürlichen Mittel zum Strafen und Belohnen besitzt der Lehrer in der ganzen Art und Weise, wie er die Schüler behandelt. Sobald Achtung und Liebe gegen den Lehrer in der

Seele des Schülers wohnt, geht ihm nichts über dessen Zufriedenheit oder Unzufriedenheit. Der Erzieher vermag daher oft durch eine Miene, ein Wort, eine kältere oder freundlichere Behandlung Alles auszurichten. Das gutgeartete Kind ertrüge lieber die härteste Züchtigung, als das Mißfallen seines Vaters, seiner Mutter oder eines väterlichen Freundes. Auch darf der Lehrer bisweilen nur die Natur und den gewöhnlichen Weltlauf nachahmen, um eines guten Erfolgs gewiß zu sein. Z. B. wer im Kleinen pünktlich und sorgsam ist, werde über Mehreres gesetzt, dem Unachtsamen hingegen nichts mehr anvertraut. Wer nichts verschweigen kann, werde entfernt, wenn man etwas nicht will bekannt werden lassen, dem Verschwiegenen vertraue man absichtlich Manches an, um ihm Vertrauen zu zeigen. Der Lügner finde keinen Glauben, dem Aufrichtigen erlasse man Beweise. Der Bescheidene werde aufgemuntert und hervorgezogen, der Hochmüthige und Freche beschämt. Wohlgebrauchte Freiheit verschaffe Ansprüche an noch größere, den Mißbrauch strafe die Einschränkung. Wer Anderen böswilligerweise wehe thut, den lasse man aus sinnlicher Erfahrung lernen, was wehe thun heißt. Wer Freude stört, der entbehre der Freude u. s. w.

Was die positiven Schulstrafen betrifft, so hat man auf drei Punkte Bedacht zu nehmen:

1) In welchen Fällen soll der Lehrer strafen?
2) Welche Strafen darf er anwenden?
3) Wie hat er sich beim Strafen zu verhalten?

§ 120.

Wann soll der Lehrer strafen?

Die positiven Strafen sind ein wichtiges Erziehungsmittel, das in keiner Schule ganz entbehrt werden kann. Die pädagogischen Strafen unterscheiden sich aber von den richterlichen dadurch, daß diese nur die Abschreckung zum Zwecke haben, während jene auf Besserung hinzielen. Der körperliche oder geistige Schmerz, den die Strafe beabsichtigt, soll das Gefühl der Reue erwecken, vor Rückfall bewahren und Besserung bewirken. Deßhalb gilt auch die Regel, daß sie nur im Nothfall angewendet werden sollen, denn sie sind gleichsam Arzneien, und diese gehören nur

für Krankheiten, die ohne sie nicht geheilt werden können. Allzuhäufige Anwendung von Strafen macht gegen dieselben gleichgültig und stumpft ab.

Die Nothwendigkeit des Bestrafens tritt hauptsächlich in folgenden Fällen ein:

1. Wo alle gelinderen Mittel, Mahnungen und Warnungen sich als fruchtlos erwiesen haben, um den Fehltritt zu verhüten, oder eine Unart abzugewöhnen.

2. Wo es auf schnelle Beseitigung eines Vergehens ankommt, so daß man nicht abwarten darf, bis der Schüler zur Erkenntniß seines Unrechts gelangt und dasselbe unterläßt; wo vielmehr ein augenblickliches Einschreiten nöthig ist, um die Wiederholung des Vergehens zu verhüten.

3 Wo die Rohheit und Bosheit so überwiegend ist, daß sie nur durch Erweckung unangenehmer Gefühle gebändigt werden kann. Namentlich sind bei groben Vergehungen: z. B. Beschimpfung und Mißhandlung der Mitschüler, hartnäckigem Läugnen, frechem Trotz und Widersetzlichkeit, sowie wegen anhaltendem Unfleiß Strafen zu verhängen.

4. Hingegen darf man die Schüler nicht bestrafen wegen Gebrechen, die sie von Natur aus an sich tragen, oder durch ein Unglück sich zugezogen haben, z. B. wegen angeborener geistiger Beschränktheit, Schwäche des Gedächtnisses, wegen eines schlechten Organs (Stottern, Schielen u. dgl.), oder wegen sonstiger körperlicher Gebrechen.

§ 121.

Strafmittel in der Volksschule.

Im Allgemeinen sollen die Strafen zweckmäßig sein, d. h. so beschaffen, daß ihr Zweck, nämlich die Besserung des Fehlenden und die Aufrechthaltung der Schulordnung erreicht werden kann. Welche Strafen jedoch in einem besonderen Falle angewendet werden sollen, dies hängt von der Natnr des Vergehens und von der Individualität des zu Bestrafenden ab. Indessen gelten folgende Regeln:

1. Zu verwerfen sind solche Strafen, welche a) dem Körper und der Gesundheit nachtheilig sind; b) die einen nachtheiligen

Einfluß auf die Moralität des zu Bestrafenden haben und die guten Anlagen des Herzens zerstören, z. B. verbittern, verbissen machen; c) verwerflich sind ferner alle körperlichen Züchtigungen, welche das Gepräge der Rohheit und Grausamkeit an sich tragen, z. B. Schläge mit der Faust oder dem Stock, Ausraufen der Haare und sonstige Mißhandlungen; d) eben so verwerflich sind alle Schimpf- und Scheltworte, alle niedrigen, aus der Pöbelsprache entlehnten Ausdrücke, sowie alle Spott- und Unnamen; denn diese werden den Schüler niemals bessern, sondern nur verstockt machen. Endlich sind zu vermeiden alle Züchtigungen, die den Schüler dem Hohn und Gelächter seiner Mitschüler preisgeben oder für die Mitschüler etwas Demüthigendes oder Kränkendes haben.

2. Dagegen sind in der Volksschule folgende Strafmittel zulässig: a) Tadel und Verweise; diese müssen jedoch bei sonst gut gearteten Schülern nur mit Vorsicht angewendet werden, denn ihre Beschämung vor Zeugen macht scheu und zaghaft oder trotzig und bitter. Auch darf man mit dem Tadel nicht zu freigebig sein, weil er sonst das Ehrgefühl abstumpft und Gleichgültigkeit erzeugt. Der Pädagoge Curtmann sagt hierüber: „Tadelsucht und finsteres Wesen des Erziehers macht auch den geringsten Tadel zum Gift, derselbe erscheint nicht mehr als billiges Urtheil, sondern als Ausfluß einer verkehrten Gemüthsstimmung.“ *) b) Unter den sonstigen Strafen sind die geeignetsten: das Setzen an einen besondern Platz und das Zurückbehalten in der Schule. Jedoch muß der Nachsitzende unter steter Aufsicht bleiben und angemessen beschäftigt werden; auch sind die Eltern davon in Kenntniß zu setzen.

3. Was die körperlichen Strafen betrifft, so sollen sie nur ausnahmsweise verhängt werden und zwar bei groben Vergehungen, bei frechem Trotz und Widersetzlichkeit, überhaupt in solchen Fällen, wo alle anderen Strafmittel erfolglos geblieben sind.**) — Unter den körperlichen Strafmitteln ist die Ruthe das schicklichste

---

*) Curtmann I., 108.

**) Nach dem badischen Schulgesetz dürfen körperliche Züchtigungen bei schwächlichen Kindern nicht zur Anwendung kommen, auch nicht wegen Unfleiß, sondern nur bei böswilligem Widerstande.

und unschädlichste; der Gebrauch der Völker hat sie geheiligt und auch die hl. Schrift empfiehlt sie mit den Worten: „Wer seinen Sohn liebt, hält ihn beständig unter der Ruthe, auf daß er eine Freude an ihm erlebe." Sirach 30, 1. Und Lavater sagt: „Ich will alles in der Welt lieber thun, als Kinder ohne Ruthe erziehen.*) Eben so zustimmend spricht sich Walther von der Vogelweide hierüber aus in dem bekannten Liede, welches die Ueberschrift führt: „Stäupet die Jungen":

„Manch' Vater sich erzog ein Kind,
Daß beide drin betrogen sind;
Denn oft versäumt ward Salomons Lehre,
Der spricht, daß wer die Ruthe spart,
Des eignen Sohnes Wohl nicht wahrt.
Drum sind die Ungestäupten ohne Ehre."

Dagegen sagt Friedrich Rückert:

„Nie zwingt man mit Ruthen
Kinder zum Guten.
Wen man zu erziehen vermag,
Dem hilft's Wort mehr als ein Schlag."

§ 122.

Das Verhalten des Lehrers beim Strafen.

1. Der Lehrer untersuche vor jeder Strafe genau das Vergehen, sowie die Quelle und Strafwürdigkeit desselben. Beim Vollzug der Strafe zeige er einen väterlichen Ernst und suche es dahin zu bringen, daß der Bestrafte seinen Fehler eingesteht und die Gerechtigkeit der Strafe anerkennt.

2. Der Lehrer strafe niemals im aufwallenden Zorn: zwar darf er sich bei verübten Vergehen nicht kalt und gleichgültig zeigen, denn ein gerechter Unwille über die begangene Uebelthat sichert der Strafe einen moralischen Eindruck; aber eine zornmüthige Aufwallung beim Strafen schwächt den Erfolg. Deßhalb sagte einst Archytas von Tarent zu einem fahrlässigen Knecht: „Du

*) Selbst in den Philanthropinen, woraus alle Ruthen und Stöcke verbannt werden sollten, hat man bisweilen dazu gegriffen, und der Menschenfreund Pestalozzi sagt: „eine Maulschelle zu rechter Zeit sei gar nicht unrecht." Aber gerade vor dieser Art der Strafe sollte man am meisten warnen, weil die Exekution so nahe liegt, und doch so gefährliche Folgen haben kann.

bekämest mir Schläge, wenn ich nicht so aufgebracht wäre;" und Plato, den ein nichtsnutziger Sklave zum Zorn gereizt hatte, rief seinen Neffen herbei und sagte ihm: „Nimm den da und gib ihm Schläge, ich bin gar zu zornig."

3. Der Lehrer darf nicht strafen, um seine Leidenschaft zu befriedigen; er hüte sich daher vor jeder Art von Strafe, welche ihr das Gepräge der Selbstrache gibt. Er zeige vielmehr, daß er in wohlmeinender Absicht straft und nur das Beste seiner Schüler im Auge hat. Deßhalb sagt der Pädagoge Sailer: „Die Strafe soll bessern; sie wird es, wenn die Liebe straft."

4. Endlich ist höchst wichtig, daß der Lehrer im bestraften Zögling keinen Widerwillen gegen seine Person aufkommen lasse. Er hüte sich daher, nach der Bestrafung seinen Unwillen gegen den betreffenden Schüler fortwährend zu zeigen und unversöhnlich zu bleiben. Der Pädagoge Schwarz sagt hierüber: „Sobald die Strafe vollzogen ist, trage man dem Kinde nichts weiter nach."

§ 123.

Die Belohnungen.

Zu den Disciplinarmitteln in der Schule gehören auch die Belohnungen; sie haben den doppelten Zweck: die Schüler auf eine höhere Stufe geistiger und sittlicher Bildung zu führen, zugleich aber auf die Gesammtheit der Schüler ermunternd einzuwirken. Sollen die Belohnungen diesem Zwecke entsprechen, so müssen sie vor Allem gerecht sein, so zwar, daß auch die nicht belohnten Schüler die unparteiische Vertheilung derselben anerkennen müssen. Ferner sollen die Belohnungen wohlverdient sein, d. h. man darf einen Schüler nicht belohnen wegen besonderer Talente und Geistesanlagen, wegen körperlichen Vorzügen, oder wegen solchen Handlungen, die zwar äußerlich gut sind, aber aus trüber Quelle entsprungen. Endlich sollen die Belohnungen zweckmäßig sein, d. h. der besonderen Beschaffenheit, dem Alter und Charakter, sowie dem Gemüthe des Schülers angemessen, so daß der eigentliche Zweck, den man damit verbindet, erreicht wird.

Was die Belohnungsmittel betrifft, so eignen sich für die Volksschule beiläufig folgende:

1. Bezeigung der Zufriedenheit und des Wohlgefallens; der

Lehrer muß es dahin zu bringen suchen, daß die Schüler sein Wohlgefallen als eine große Belohnung, sein Mißfallen als eine große Strafe betrachten.

2. Auch die Spendung von Lob kann ein wirksames Erziehungsmittel werden; hiebei hat aber der Lehrer zu verhüten, daß im Kinde die Eitelkeit genährt, oder schadenfrohes Wohlgefallen an der Zurücksetzung der Mitschüler in seinem Herzen erzeugt werde. Deßhalb sei man mit den Lobpreisungen eines Schülers in Gegenwart seiner Mitschüler nicht zu freigebig, denn es verleitet zu unmäßigem Selbstdünkel und zur Geringschätzung der Mitschüler. Der Pädagoge Niemeyer sagt hierüber: „häufiges Lob in's Angesicht ist Gift für das junge Herz.“ — Auch spende man kein übertriebenes Lob, denn wenn man Kinder schon in frühen Jahren edel, musterhaft und vortrefflich nennt, was soll dann für den Jüngling und Mann noch übrig bleiben? Und wie niedrig muß ihre Vorstellung von edlen Menschen werden, die man ihnen in der Geschichte hervorhebt, wenn sie diese Prädikate schon selbst zu erhalten gewohnt sind!

3. Nicht zu empfehlen sind die äußeren Auszeichnungen, wie sie vorzugsweise in französischen Schulen zur Anwendung kommen und mitunter auch in den Philanthropinen üblich waren, nämlich: Ehrenkreuze, Ordensbänder, Meritenzeichen u. dgl. Solche Auszeichnungen, wodurch das Verdienst zu sehr zur Schau getragen wird, sind hauptsächlich deßhalb zu verwerfen, weil sie, statt die sittliche Bildung zu befördern, nur schädliche Leidenschaften in die jugendliche Seele pflanzen und die Kinder allmählig daran gewöhnen, alles Gute nur um des Ruhmes und der Ehre willen zu thun!

4. Zu den würdigen Belohnungen gehört insbesondere die Gewährung unschuldiger Vergnügen, z. B. ein heiteres Spiel, ein Spaziergang ins Freie, die Erzählung unterhaltender und belehrender Geschichten. Ein zweckmäßiges Belohnungsmittel ist auch das Hinaufsetzen an einen höheren Platz oder in eine höhere Abtheilung, was aber nur in Folge eines andauernden Fleißes oder besonderen Wohlverhaltens geschehen darf.

5. Was die Ertheilung von Geschenken betrifft, so entsprechen gute Bilder oder lehrreiche Bücher am besten diesem Zweck.

§ 124.

Berücksichtigung der Individualität beim Strafen und Belohnen.

1. Soll die erziehliche Behandlung der Schüler, insbesondere beim Strafen und Belohnen, wirksam und gerecht sein, so muß man auf die Individualität der Schüler Rücksicht nehmen. Zur individuellen Behandlung der Schüler gehören aber zwei Stücke: a) die Beachtung ihrer eigenthümlichen Geistes- nnd Gemüthsanlagen; b) die Berücksichtigung ihrer besonderen häuslichen Verhältnisse. Was den ersten Punkt betrifft, so hat der Lehrer die Schüler nach Charakter, Temperament, Geistes- und Gemüthsbeschaffenheit kennen zu lernen und nach dieser Erkenntniß sein Verfahren einzurichten. Wer einen und denselben Fehler bei verschiedenen Schülern in gleicher Weise bestrafen wollte, der würde sich der Gefahr aussetzen, ungerecht gegen seine Schüler zu werden.*) Denn das Naturell oder Temperament, der größere oder geringere Grad der Ehrliebe und der Empfindlichkeit, die besondere Lage des Gemüths im Augenblicke der Handlung und hundert andere manchfache Schattirungen der jugendlichen Seele können hier einen beträchtlichen moralischen Unterschied machen. So z. B. würde man einen argen Mißgriff begehen, wenn man da bösen Willen sehen wollte, wo nur Uebereilung und Hitze war.

2. Zur richtigen Beurtheilung und zweckmäßigen Behandlung der einzelnen Schüler gehört ferner die Berücksichtigung der eigenthümlichen Verhältnisse ihrer Familie und ihrer nächsten Umgebung. Der Lehrer hat hiernach folgende Fragen zu stellen: „Wird das Kind zu Hause hart und roh behandelt, ist es bei fremden Leuten, hat es Stiefeltern? Wird es angehalten zu regelmäßigem Schulbesuche oder davon zurückgehalten; wird ihm Zeit gegeben zu Schularbeiten oder nicht? Ist der Schüler die freie Zeit sich selbst überlassen, oder unter den Augen der Eltern? Welches Beispiel hat das Kind zu Hause in religiös-sittlicher

*) Nach dem Sprichwort „Summum jus, Summa injuria“ d. h. der übertriebene Eifer, gerecht zu verfahren, kann in einzelnen Fällen zum größten Unrecht werden.

Beziehung vor Augen? Herrscht Streit und Zank; sind die Eltern strenge oder nachsichtig in der Kinderzucht?" Mit diesen Umständen muß sich der Lehrer bekannt machen, wenn er nachhaltig auf seine Schüler einwirken will; und diese Kenntniß wird ihm wesentlich dazu helfen, die Schüler richtig und zweckmäßig zu behandeln. Erst aus diesen Umständen wird es ihm klar werden, warum dieses Kind zutraulich, jenes verschlossen, das eine heiter, das andere trübselig, das eine ordnungsliebend, das andere unordentlich ist. Und so wird er denn auch Lob und Tadel, Milde und Strenge angemessener zu vertheilen wissen, während er ohne die Kenntniß dieser Umstände manche Mißgriffe begehen wird.

3. Zur Erläuterung vergegenwärtige man sich nur einzelne Fälle aus dem gewöhnlichen Leben: z. B. die Schüler sollen auf den andern Tag eine Schönschrift bringen: einige unterlassen dies aus Faulheit, andere aber mußten auf's Feld, und als sie Abends nach Hause kamen, durfte aus Sparsamkeit kein Licht mehr angezündet werden. Ein anderes Kind kommt zu spät in die Schule: die Schuld liegt aber an der Mutter, die zu träge ist, um frühe aufzustehen und das Frühstück herzurichten. Wieder ein Kind hat schmutzige Bücher oder Schreibhefte, aber es findet zu Hause keinen sauberen Tisch, auf den es sie legen könnte. Und so zeigt es sich auch bei den Schulkindern, daß wenn Zwei dasselbe thun, es nicht immer dasselbe ist. »Duo cum faciunt idem, non est idem.» Deßhalb muß sich der Lehrer mit den Lebens- und Familienverhältnissen der Schüler bekannt machen und seine Mahnungen und Warnungen, Strafen und Belohnungen darnach einrichten.*)

§ 125.

Die Disciplin oder Schulzucht.

Neben der Methode ist die Disciplin das wichtigste Unterrichtsmittel. Der beste Methodiker richtet wenig aus, wenn er in seiner Schule keine Zucht zu halten weiß, während der mittelmäßige Lehrer bei einer guten Schulzucht immerhin etwas Tüchtiges leisten kann. Man versteht aber unter Disciplin die Veranstaltungen zur Aufrechthaltung der Ordnung und Zucht unter den

*) Vergl. Magazin für Pädagogik von Pfister Jahrg. 1872 Nr. 49.

Schülern. Die Disciplin hat sich auf folgende Punkte zu erstrecken:

1. Schon bezüglich der Schulgeräthe muß der Lehrer seine Schüler an Pünktlichkeit und Ordnung gewöhnen: nichts darf beliebig aufbewahrt, sondern Jegliches muß an der ihm angewiesenen Stelle untergebracht werden. Auch muß man die Kinder strenge anhalten, Alles der Schule Zugehörige zu achten und gut zu bewahren, z. B. Bänke, Tafeln u. s. w.

2. Deßgleichen muß der Lehrer auf Ordnung sehen hinsichtlich der äußeren Haltung seiner Schüler. Die Kinder sollen stets auf den Lehrer sehen, wenn er mit ihnen spricht, gerade sitzen, die beiden Hände auf die Bank legen, nach Vorschrift aufstehen, das Zeichen geben, wenn eines etwas sagen will; sich überhaupt ganz nach der einmal getroffenen Ordnung des Lehrers richten.

3. Ferner gewöhne man die Schüler an Ordnung in Bezug auf sprachlichen Ausdruck. Die Schüler sollen laut aber nicht schreiend, langsam aber nicht schleppend, überhaupt rein und deutlich sprechen. Ein Hauptunterstützungsmittel hiebei ist der Tact: besonders ist er nöthig bei wiederkehrenden mechanischen Thätigkeiten, beim Chorsprechen u. s. w.

4. Auch beim Aufrufen und Fragen hat der Lehrer eine gewisse Ordnung einzuhalten; besonders hat er beim Fragen das Durcheinanderrufen der Kinder zu verbieten; der Lehrer soll vielmehr durch Blick, Fingerzeig oder Namensaufruf den Schüler bezeichnen, welcher zu antworten hat.

5. Zur Hauptbedingung eines guten Unterrichts gehört äußere Ruhe und Stille. Der Lehrer muß demnach strenge darauf halten, daß in der Schule alles unnöthige Reden, Schwätzen und Lachen vermieden werde. Hiebei ist aber nöthig, daß der Lehrer selbst allzuvieles und lautes Reden, oder heftiges Wesen unterlasse. Denn es ist ein erprobtes Mittel, daß der Lehrer nur leise sprechen darf, um bisweilen eine entstandene Unruhe unter den Schülern zu beseitigen. Kehr sagt daher, „Ruhe schafft nur, wer Ruhe hat“.

6. Zur guten Zucht gehört endlich Wohlanständigkeit und Höflichkeit: obgleich sie sich nur auf Aeußerlichkeiten erstreckt, so

hat sie doch eine hohe Bedeutung für das sittliche Leben; denn mit der äußeren Rohheit hängt nicht selten die innere, d. h. die Rohheit des Gemüths zusammen. Der Lehrer sehe daher auf wohlanständiges, höfliches Betragen in der Schule; es zeige sich im Kommen und Gehen, Sitzen und Stehen, überhaupt im ganzen Verhalten der Schüler. Ueberdies halte der Lehrer die Schüler dazu an, daß sie auch außerhalb der Schule ein wohlanständiges Betragen zu erkennen geben, keine Ungebührlichkeiten an Personen verüben, nicht mit wildem Lärm auf die Straße hinausstürmen u. s. w.

Um die Schüler an alle diese Dinge zu gewöhnen, wird es gut sein, wenn der Lehrer eine Schulordnung entwirft, dieselbe beim Beginn des Semesters den Schülern verkündigt und eine Abschrift im Schulzimmer anbringt.

§ 126.

Die Lokation.

1. Zu den Disciplinarmitteln in der Schule gehört auch die Lokation, d. h. die Vertheilung der Plätze an die Schüler nach Maßgabe ihrer Fortschritte und Leistungen. Die Lokation ist aber überdies ein wirksames Beförderungsmittel des Schulfleißes; denn sie regt den Wetteifer unter den Schülern an und wird hiedurch ein mächtiger Hebel des Fleißes. Der Erste in seiner Klasse oder doch unter den Ersten zu sein, oder die beste Aufgabe geliefert zu haben, war für bessere Schüler von jeher das Hauptziel ihres Strebens. Allerdings liegt bei der Lokation auch die Besorgniß nahe, die Kinder ehrgeizig und eitel zu machen; aber die genannten Vortheile sind so überwiegend, daß sie in der Schule nicht entbehrt werden können.

2. Man unterscheidet zwischen Lokation im engeren Sinne und dem Certiren; jene besteht darin, daß der Lehrer von Zeit zu Zeit den Schülern je nach ihren Fortschritten in den Hauptfächern einen bestimmten Platz anweist, und zwar in der Art, daß er die schwächsten und unzuverläßigsten Schüler in seiner Nähe und vor den Augen hat. Das Certiren hingegen ist das augenblickliche Wechseln der Plätze nach den Fortschritten in einem einzelnen Fache. Die Lokation unterscheidet sich sonach vom Cer-

tiren dadurch, daß sie nach den Fortschritten im Allgemeinen sich richtet und für einen längeren Zeitraum dauert, während das Certiren häufig und bei einzelnen Fächern eintritt, indem die Schüler alsbald ihre Sitze aufwärts oder abwärts wechseln, je nachdem sie die vorgelegte Frage richtig oder unrichtig oder gar nicht beantwortet haben.

3. Wo die Lokation oder das Certiren am füglichsten angewendet werden kann, hängt hauptsächlich von dem Alter und der Beschaffenheit der Schüler ab. In den unteren Klassen ist mehr das Certiren zu empfehlen; denn hier ist es bei richtiger Anwendung vortrefflich geeignet, den Eifer und Fleiß zu befördern. Auch ist es ein zweckmäßiges Mittel, den Geist der Kinder thätig zu erhalten, sie an strenges Aufmerken zu gewöhnen und vor zerstreutem Wesen zu bewahren.

Die intellectuelle Bildung.

§ 127.

Bestimmung des Menschen zum Fortschreiten in geistiger Bildung.

1. Der Mensch hat die Bestimmung, immer weiter fortzuschreiten, nicht nur in sittlicher Vollkommenheit, sondern auch in geistiger Bildung. Hiedurch allein unterscheidet sich der Mensch von den übrigen Kreaturen der Schöpfung, die immer und ewig auf derselben Stufe der Entwicklung stehen bleiben. Betrachten wir die Thiere; sie sind heute nicht vollkommener, wie sie schon vor Jahrtausenden waren, und sind sie vervollkommnet worden, so ist es durch Menschenhände geschehen. Ein Thier treibt wie das andere das ihm zugewiesene Geschäft, nicht besser und nicht schlechter; es ist da keine Abwechslung, keine Verbesserung ihrer Einrichtungen sichtbar. Wie zu den Zeiten Salomon's der Sperling und Falke ihre Nester flochten, der Biber am Wasser seine kunstvolle Höhle baute, also geschieht es noch heute nach Jahrtausenden.

3. In diesem ewigen uralten Einerlei ragt nur Eines hervor, das nicht das Gleiche geblieben, sondern langsam sich ver-

edelt hat: das ist der menschliche Geist; zwar nicht der jedes Einzelnen, aber der Menschheit im Ganzen genommen. In seinen Alltagsverrichtungen steht freilich der Mensch nicht höher wie das Thier, ja nicht einmal so hoch; denn seine Paläste sind nicht so kunstvoll gebaut, wie das Blumengehäuse des Wurms, seine feinsten Gewebe nicht so zart gesponnen, wie das Gewebe der Spinne, alle Pracht des Königs Salomon war nicht so herrlich, wie die Lilie. Die Insekten kleiden sich prächtiger ein wie der Mensch, die Zugvögel wandern mit größerer Schnelligkeit und Sicherheit von einem Welttheil zum andern; der Löwe ist stärker, der Adler schwingt sich höher in die Lüfte. Ueberall wird der Mensch in seinen Alltagsbeschäftigungen von einzelnen Thiergattungen übertroffen; überall ist er unbeholfener, sein Leben zu fristen, seine Bedürfnisse zu befriedigen.

3. Aber die Kunst der Thiere ist kein Werk ihres eigenen Nachdenkens, sondern blinder Naturtrieb. Und sie schreiten nie weiter, als der Trieb sie führt; sie können ihre Arbeiten nie vollkommener schaffen, ihre Geschicklichkeit nicht fort und fort durch neue Kenntnisse vermehren. — Anders der menschliche Geist; schon seit Jahrtausenden schreitet die Menschheit unablässig fort, nicht nur in Vervollkommnung der häuslichen, geselligen und bürgerlichen Einrichtungen, sondern auch in geistiger Bildung und Vollkommenheit. Und auf daß der Mensch in Einsicht und Erkenntniß immer weiter fortschreite, gab ihm der Schöpfer eine strenge Erzieherin — die Noth, die ihn antrieb, die Kräfte des Geistes zu üben und zu entwickeln.*) Das Thier tritt mit natürlichen Waffen, mit angeborener Bekleidung ins Leben und findet von selbst, was es zur Nahrung bedarf; mit dunklen Naturtrieben zum Aufsuchen derselben begabt, sucht es und findet. Anders der Mensch; arm und hülflos geboren, erfand er seine Geräthschaften und Werkzeuge nur von des Lebens Noth dazu getrieben. Die Noth lehrte den Menschen erfinderisch werden, das Nützliche entdecken, wo es verborgen lag, und mancherlei Kräfte entwickeln, deren Dasein er selbst vorher nicht kannte.

4. Anfangs wohnte er in Wäldern und Höhlen, bald in

*) Nach einem modernen Ausdruck: „Den Kampf ums Dasein.“

Hütten, dann in bequemen, selbsterfundenen Wohnungen. Anfangs waren nur seine Hände, bald auch steinerne und hölzerne Werkzeuge seine gebrechlichen Hülfsmitttel. Dann stieg er in die Tiefen der Erde, holte aus ihren Eingeweiden die Metalle und verstärkte damit seine Kraft zur Beherrschung der Thiere. Jetzt war ihm der Löwe nicht mehr zu gewaltig, der Fuchs nicht mehr zu schlau, der Adler nicht mehr zu hoch in den Lüften. Anfangs war er schüchtern auf seinen eigenen Wohnsitz beschränkt; bald aber wanderte er nach fernen Gegenden, lernte fremde Sprachen und theilte seine Gedanken durch künstliche Töne mit. Dann schwebte er kühn über ungeheuere Meerestiefen von einem Welttheile zum andern, und durch bloße Schriftzeichen redete er mit Freunden in unermeßlichen Fernen, wohin er selbst nicht kam. — Die einst in Wäldern und Höhlen, und dann in gebrechlichen Hütten wohnten, erbauten zuletzt prachtvolle Paläste, angefüllt mit allen Bequemlichkeiten des Lebens. Die einst in Furcht und Schrecken lebten vor den wilden Thieren, sind jetzt durch ihre künstlichen Waffen zum Schrecken der wilden Thiere, zu Herren der Erde geworden. Ihnen ist keine Weltgegend zu entlegen, kein Gebirge zu hoch; sie schweben, ohne die Natur des Fisches zu haben, über Weltmeere, Seen und Flüsse dahin; sie erheben sich, ohne mit Flügeln ausgerüstet zu sein, in die höchsten Lüfte des Himmels, wohin kaum der Adler sich schwingt; sie dringen tief hinab in die Eingeweide der Erde, wohin kaum der Wurm sich verliert.

§ 128.

Der geistige Entwicklungsgang der Menschen.

1. Von der Noth des Lebens getrieben, ist die Menschheit unaufhaltsam fortgeschritten von Erkenntniß zu Erkenntniß, von Erfindung zu Erfindung. Was die Väter in Einfalt ersonnen hatten, vervollkommneten die Enkel also, daß heute ein spielender Knabe kennt und im alltäglichen Leben gebraucht, was vor Jahrtausenden selbst für den Gebildetsten ein Gegenstand des Erstaunens gewesen wäre. Wie die Biene aus den Blumen, so schöpft der menschliche Geist aus der Erfahrung früherer Jahrhunderte seine Nahrung. Zwar sind große und gebildete Nationen untergegangen, und halbwilde Völkerschaften wandeln heute über

deren Gräbern; aber von den geistigen Schätzen, die sie errungen, ging nichts verloren. Ein Jahrhundert erbte die Weisheit und Bildung der verflossenen. Menschengeschlechter starben dahin, aber ihre bessere Einsicht ging lebendig auf ihre Nachkommen über. — Ueberschauen wir nur eine einzige Periode der Entwicklung, nämlich den Entwicklungsgang, wie wir ihn von den Uranfängen der Menschheit bis zu seiner herrlichen Entfaltung auf dem klassischen Boden von Griechenland sehen. Da erkennen wir trotz manchem Rückschritt doch immer ein stetes, ruhiges Fortschreiten der Cultur, ein stilles Heranreifen der Menschheit zu immer schönerer Blüthe, zu einer immer höheren Vollkommenheit.

2. Vom rohen, thierischen Zustande erhob sich die Menschheit allmählig zu den ersten Versuchen eines geordneten Volkslebens; von der strengen, finsteren Vormundschaft des indischen und ägyptischen Kastenwesens zu der freien, selbstständigen Staatsverfassung in Griechenlands blühender Republik; von dem beschränkten Begriffswesen chinesischer Automaten zu der philosophischen Höhe eines Sokrates und Plato. Und im Reiche der Kunst — welch' ein ungeheurer Fortschritt von der aus Baumstämmen roh zusammengefügten Hütte des Urmenschen, bis zur edlen Einfachheit eines griechischen Wohngebäudes, oder der Pracht der Propyläen auf der Burg von Athen; von den finstern Höhlentempeln der alten Indier zu Ellora, bis zu den wunderherrlichen Tempelgebäuden der Diana zu Magnesia und Ephesus! Welch ein Fortschritt von den ungeheuren, nur durch ihre Massenhaftigkeit wirkenden Pyramiden Aegyptens, bis zu der reizend schlanken Säulenreihe der Jonier; von den schwerfälligen ägyptischen Skulpturen bis zu den Schöpfungen eines Phidias; von den schauerlich plumpen und monströsen Götzenbildern der Chinesen und Indier bis zu den erhabenen Gebilden eines Laokoon oder der Gruppe der Niobe!

Und in sittlicher Beziehung: welcher Fortschritt von der thierischen Rohheit der ersten Völker gleich den Pescheräh's und Neuholländern, bis zu den feingebildeten Griechen und Römern; von der Mißhandlung der Frauen als Sklaven und Lastthiere, bis zu einer Sappho und Corrinna, oder der freien Bürgerin Rom's! Oder in sprachlicher Hinsicht: welch ein Weg der Ent-

wicklung von den thierischen Lauten der Sprache eines Urvolks, bis zu der hinreißenden Beredsamkeit eines Cicero und Demosthenes!*) — Und doch ist Alles das, was wir überschaut, nur erst eine Vorstufe zu einer weit höheren Entwicklung durch das Christenthum. Denn mit dem Christenthum brach für Wissenschaft und Kunst, Gesittung und Denkungsart der Völker ein neuer, schönerer Morgen an. Es würde indessen zu weit führen, diese Culturperiode näher zu betrachten. Werfen wir daher nur noch einen flüchtigen Blick auf die Neuzeit!

3. Man kann wohl unserer Zeit nicht den Vorwurf des Stillstandes und der Unthätigkeit machen; im Gegentheil — ein unternehmenderes, energischeres und geschäftigeres Geschlecht, wie das heutige, hat die Welt kaum je gesehen. Auf allen Gebieten der Geistescultur begegnen wir einem unstillbaren Drange nach Erweiterung und Vervollkommnung des menschlichen Wissens und Erkennens, einer sozusagen fieberhaften Hast im Schaffen und Wirken. Denken wir nur an die großen Erfindungen der Neuzeit, die Alles überbieten, was die alte Welt Herrliches geschaffen: an die Dampfschiffe, Eisenbahnen und Telegraphen. Und in dem Maße der Geschwindigkeit, wie diese drei großen Erfindungen die Verkehrsmittel der alten Welt übertreffen, überbietet auch der Unternehmungsgeist der heutigen Welt die Leistungen früherer Jahrhunderte. Wie der electrische Funke am Draht des Telegraphen mit Blitzesschnelle hin und her fliegt, fast eben so rasch folgen die Unternehmungen der heutigen Welt auf einander; kaum ist der Gedanke zu einer großartigen Schöpfung angeregt, so sehen wir dieselbe schon zur Ausführung kommen. Insbesondere gibt sich heute das Bestreben zu erkennen, Gewerbe und Industrie zu heben, Handel und Verkehr zu beleben, überhaupt jene Künste und Fertigkeiten zu vervollkommnen, die auf Verbesserung der materiellen Wohlfahrt abzielen. Und auf diesem Gebiete sehen wir

*) Oder denken wir an den Fortschritt in der Tonkunst! Als Kaiser Julian am Rhein die Germanen ihre Volkslieder singen hörte, sagte er: „Es sei ihm dies vorgekommen, wie das Gekrächze schreiender Raubvögel." Und einige Jahrhunderte später schreibt Johannes Diakonus vom Gesange der alten Deutschen: „sie hätten nur solche Töne hervorgebracht, welche dem Knarren eines von der Anhöhe herabrollenden Lastwagens ähnlich sind."

denn auch eine Regsamkeit und Vervollkommnung hervortreten, wie sie keine andere Zeit gekannt hat. — Und so ringt und strebt die Menschheit fort und fort ihrem großen Ziele zu; der göttliche Geist, der in ihr wohnt, tritt immer schöner und lichter hervor, sich selbst erkennend im herrlichen Strom. In diesem allgemeinen Fortschritt der Menschheit liegt die ernste Mahnung für jeden Einzelnen, nach Maßgabe seiner Kräfte an dem allgemeinen Streben nach höherer Geistesbildung theilzunehmen.

§ 129.

Formale und materiale Bildung, Humanismus und Realismus.

1. Die intellectuelle Bildung kann sich mit der Entwicklung und Ausbildung der geistigen Anlagen überhaupt befassen und hat dann einen formalen Zweck. Oder aber sie erstreckt sich auf bestimmte Lehrgegenstände, und hat dann einen materialen Zweck. Formale Bildung ist also die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten im Allgemeinen; materiale Bildung hingegen ist die Aneignung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten. Man unterscheidet daher auch zwischen Humanismus und Realismus; jener bezweckt mehr die formale, dieser die materiale Bildung.

2. Der Humanismus stellt den Satz auf: der Zweck aller Erziehung und Unterweisung ist die Humanität, d. h. die Pflege alles Edlen und Guten im Menschen. Dieser Zweck werde aber am sichersten durch das Studium der alten Klassiker, d. h. der römischen und griechischen Schriftsteller erreicht. Die Vertreter dieser Richtung behaupten: die Bekanntschaft mit der feinen Bildung des griechischen und römischen Volks und mit den schönen Formen, in welche die Schriftsteller dieser Völker ihre Gedanken hüllten, sei vorzugsweise geeignet, das Edle und Geistige im Menschen herauszubilden. Darum wird auch von ihnen hauptsächlich das Studium der alten Sprachen empfohlen. — Der Realismus legt mehr Gewicht auf die im bürgerlichen Leben brauchbaren Lehrfächer und erwartet von ihrer Pflege gleichfalls die Beförderung der Geistesbildung. Deßhalb befaßt er sich hauptsächlich mit den sogenannten Realfächern: nämlich mit der Natur- und Erdkunde, Mathematik und Physik. Der Humanismus wird mehr an Universitäten, Lyzeen und Gymnasien gepflegt; der Realismus an polytechnischen Anstalten, Realgymnasien und höheren Bürgerschulen.

§ 130.

Die Gedächtnißpflege.

1. Zur intellectuellen Bildung gehört hauptsächlich die Pflege des Gedächtnisses: man versteht darunter die planmäßige Ausbildung und absichtliche Stärkung des Gedächtnisses. Wie jede andere Seelenkraft, so kann auch das Gedächtniß entwickelt, gestärkt und vervollkommnet werden. Wird dies vernachlässigt und erreicht das Gedächtniß nicht einen gewissen Grad von Vollkommenheit, so ist die Geistesbildung fast undenkbar und alle übrigen Seelenkräfte müssen leiden. Denn das Gedächtniß ist die Vorrathskammer der Vernunft, und nach einem alten Spruch weiß man nur so viel, als man im Gedächtnisse behält; (Tantum scimus, quantum memoria tenemus.) Aus diesem Grunde hat man auch in der griechischen Mythologie die Mnemosyne zur Mutter der Musen gemacht, um anzudeuten, daß nichts den Geist mehr nähre und stärke, als das Gedächtniß.*)

2. Der Lehrer darf daher bei seinen Schülern die Pflege des Gedächtnisses nicht versäumen, weil auf dieser Uebung der Gesammterfolg alles Lernens beruht, wie denn auch Plutarch schreibt: Vor allen Dingen muß man bei den Kindern das Gedächtniß sorgfältig üben, weil dieses gleichsam die Schatzkammer aller Wissenschaft ist. Um aber das Gedächtniß zu schärfen, ist häufiges Memoriren gut gewählter Lesestücke nöthig. Solche Memorirübungen stärken nicht nur das Gedächtniß ungemein, sondern gewähren auch einen Reichthum an Gedanken und Begriffen und verleihen überdies eine Gewandtheit im sprachlichen Ausdruck, wie sie durch bloße grammatische Regeln nicht gewonnen werden kann.

---

*) Die Musen waren bei den alten Griechen die Schutzgöttinnen der schönen Künste; es waren neun, und zwar folgende:

Melpomene, die Muse des Trauerspiels,
Terpsichore, die Muse des Tanzes,
Thalia, Muse des Lustspiels,
Erato, die Muse der Liebeslieder,
Euterpe, die Muse der Musik, zunächst des Flötenspiels,
Kalliope, Muse des Heldengedichts,
Polyhymnia, Muse des Gesanges und der Beredsamkeit,
Klio, die Muse der Geschichte,
Urania, für die Sternkunde.

§ 131.

Hülfsmittel beim Memoriren.

Um den Schülern das Auswendiglernen zu erleichtern, hat der Lehrer folgende Regeln zu beobachten:

1. Was die Schüler ins Gedächtniß aufnehmen sollen, müssen sie vorher angeschaut, d. h. der Hauptsache nach verstanden haben; denn sollen sie etwas Unverständliches auswendig lernen, so sinkt das Memoriren nicht nur zu einem gehaltlosen Mechanismus herab, sondern fällt auch dem Schüler sehr schwer. Der Memorirstoff soll daher den Schülern gehörig erläutert und verdeutlicht werden, und sie sollen nie etwas auswendig lernen, was sie nicht verstehen. Als Richtschnur mag folgender Sinnspruch gelten:

Auswendiglernen, sei mein Kind dir eine Pflicht!
Versäume nur dabei „inwendig“ lernen nicht!
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt;
Inwendig, was im Geist lebendig sich erschließt.

2. Den Anfängern kann der Lehrer das Memoriren dadurch erleichtern, daß er das betreffende Pensum Satz für Satz mehrmals vorspricht, und es dann von einzelnen Schülern, welche es zuerst verstanden haben, nachsprechen läßt.

3. Eine vorzügliche Unterstützung für das Auswendiglernen ist das öftere laute Lesen, sowie das Abschreiben des zu memorirenden Pensums, denn was man niederschreibt, ist schon halb gelernt. Bezüglich des lauten Lesens bemerkt Niemeyer: Was laut gelesen wird, behält sich besser, als was man in der Stille liest.*) Und Jean Paul sagt: „Alles Hören und Lesen kräftigt den Geist kaum halb so sehr, als Schreiben und Sprechen, weil jenes nur die Kräfte der Aufnahme, dieses aber die Kraft des Schaffens selbst in Anspruch nimmt.“ Beim Schreiben ist es gut, wenn man schwer zu behaltende Stellen anstreicht oder durch besondere Zeichen bemerklich macht.

4. Ein geeignetes Hülfsmittel ist endlich das öftere Ueberdenken der im Memorirstoff enthaltenen Hauptgedanken und Begriffe in ihrer logischen Aufeinanderfolge; hiedurch erst kann derselbe zum geistigen Eigenthum werden.

---

*) I. 108.

§ 132.

Die körperliche Erziehung.

1. Die körperliche Erziehung beabsichtigt, den Zögling kräftig und gewandt zu machen und dadurch zugleich seinen Geist frisch und lebendig zu erhalten. Denn Körper und Geist bilden ein Ganzes, und der Zustand des einen Theils hängt vom Zustande des andern ab. Zwar zeigt sich manchmal auch in einem kränklichen oder schwächlichen Körper ein frisches geistiges Leben; aber dieses geistige Leben würde sich bei gesunden Kräften weit günstiger gestalten. Oefters dagegen macht man die Bemerkung, daß sich bei kränklicher oder schwächlicher Gesundheit auch manche geistige Gebrechen, Reiz zum Bösen oder Gemüthskrankheiten einstellen. Darum war bei den alten Griechen und Römern die körperliche Erziehung der Jugend eine Staatsangelegenheit, und es galt bei ihnen der Grundsatz: „ein gesunder Geist in einem gesunden Körper" (mens sana in corpore sano). Eine noch höhere Bedeutung gewinnt die körperliche Erziehung im Christenthum; denn nach ihm ist der menschliche Leib ein Tempel des hl. Geistes.

2. Die natürlichen Bildungsmittel für den Körper sind: 1) gesunde, reine Luft, 2) zweckmäßige Bewegung, insbesondere Turnübungen; 3) Reinlichkeit und Ordnung. Das erste Bedürfniß für die menschliche Gesundheit aber ist eine gute atmosphärische Luft; gut und rein ist aber die Luft, wenn sie die regelmäßigen und in gesetzlicher Menge vorhandenen Bestandtheile enthält: nämlich Stickstoff, Sauerstoff, etwas Wasser in Gas- oder Dunstform und eine geringe Menge Kohlensäure. Diese gesunde Luft entwickelt sich vorzüglich bei Sonnenschein aus den Blättern und Nadeln der Bäume, sowie aus den Pflanzen und Kräutern; sie ist somit am besten im Freien zu haben. Schädlich hingegen ist die Luft, wenn sie noch andere Stoffe enthält, welche entweder die Athmungsorgane lähmen, oder das Blut verderben. Die schädlichste Verunreinigung der Luft ist die mit einer größeren Menge von Kohlensäure gemischte. Diese häuft sich besonders in geschlossenen Räumen an, in welchen viele Menschen oder Thiere beisammen sind, welche ja Kohlensäure ausathmen. Diese ausgeathmete Luft ist schon deßhalb schädlich, weil sie noch viele

andere Ausdünstungsstoffe enthält, welche ein Verderbniß des Bluts herbeiführen.

§ 133.

Beförderungsmittel der körperlichen Erziehung in der Volksschule.

Um die körperliche Ausbildung der Schulkinder zu befördern, hat der Lehrer auf folgende Punkte Bedacht zu nehmen:

1. Er versäume nie die Lüftung des Schulzimmers; denn durch die Ausdünstung so vieler Schulkinder wird die Luft verdorben, und zwar um so mehr, je kleiner und niedriger das Schulzimmer ist.

2. Auch die Heizung des Schulzimmers ist keine gleichgültige Sache; die Temperatur sei nicht zu heiß oder zu kalt, denn sowohl zu starke Hitze, als auch zu große Kälte, und der schnelle Wechsel von der einen zur andern, sowie die Zugluft bei erhitztem Körper sind schädlich; die Temperatur habe nicht mehr als 15 Grad Wärme nach Reaumur;

3. soll der Lehrer für eine zweckmäßige Bewegung Sorge tragen. Dies verlangt schon die bewegliche Natur des Kindes; man kann vom Kinde nicht die fortwährend ernste und abgemessene Haltung der Erwachsenen verlangen. Man muß daher beim Unterricht die Kinder abwechslungsweise sitzend und stehend beschäftigen und ihnen überdies nach zweistündigem Unterricht eine Zwischenpause zur Bewegung im Freien gönnen. Schon im Stundenplan ist hierauf Rücksicht zu nehmen in der Art, daß auf das Lesen wieder Unterricht im Rechnen, auf das Schreiben der Unterricht in Geographie u. dgl. folgt.

4. Man gewöhne die Kinder beim Unterricht an eine gerade Haltung des Oberkörpers, sowie an das Auswärtshalten der Brust; denn das Brustbein ist bei den Kindern noch weich, weßhalb das feste Anlegen der Brust an die Schulbank sehr nachtheilig ist. Ebenso achte man darauf, daß die Kinder beim Schreiben den Kopf nicht so nahe an die Schreibtafel oder das Buch und Papier halten, weil dies den Augen schädlich ist.

5. Auch die Bekleidung hat oftmals auf die körperliche Ausbildung einen großen Einfluß; sie darf die freie Bewegung nicht hemmen, die Ausdünstung nicht zurückhalten. Sie soll daher nicht

zu enge und zu warm, nicht zu dünn und zu leicht sein. Ein berühmter Arzt sagt: „Die Füße warm, den Kopf kühl, den Magen unbeschwert, dann bist du vor vielen Krankheiten sicher.“

§ 134.

Die Turnkunst, Turnübungen.

Die natürlichen Körperbewegungen können durch die Kunst und gewisse hiefür getroffene Veranstaltungen nicht nur sehr vermannigfaltigt, sondern auch zweckmäßiger, bildender und für die Jugend interessanter gemacht werden. Dies that man schon im griechischen Alterthum, und es entstand hieraus die Kunstgymnastik — die Turnkunst. Unter Turnübungen versteht man sonach die absichtliche und geregelte Thätigkeit der Bewegungsorgane, um den Körperbewegungen mehr Sicherheit und Zweckmäßigkeit zu geben. Der Turnunterricht hat den Zweck, die einzelnen Bewegungsorgane, wie überhaupt den ganzen Körper zu kräftigen und hiedurch zugleich dem Geiste die nöthige Frische zu bewahren. Schon die mancherlei Gefahren, denen der ungeübte, unbeholfene, ängstlich gehütete Knabe ausgesetzt ist, mehr noch der vortheilhafte Einfluß, den das Turnen auf Gesundheit und Wohlfahrt des Leibes übt, die Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit, die es zu jeglicher Arbeit verleiht, welche Gewandtheit und Kraft erfordert, lassen es rathsam erscheinen, diesen Zweig der Erziehung nicht zu vernachlässigen. Deßhalb hat man das Turnen, nachdem es durch politische Vorgänge einige Zeit in den Hintergrund gedrängt war, jetzt ziemlich allgemein als einen nothwendigen Zweig der Erziehung aufgenommen und diesen Unterrichtszweig zu einem für alle Schüler verbindlichen gemacht.

2. Hiebei hat man jedoch folgende Punkte zu beachten: a) die körperlichen Uebungen dürfen nicht übertrieben und zu sehr als einziger Zweck der Erziehung betrachtet werden; insbesondere darf das Turnen die geistige Arbeit nicht beeinträchtigen und die Neigung zur eigentlichen Berufsthätigkeit beschränken. Denn die Gewohnheit, sich viel Bewegung zu machen, artet leicht in eine Abneigung vor aller ruhigen geistigen Beschäftigung aus. Curtmann sagt deßhalb: „Das Turnen kann nicht Zweck an sich sein,

es hat kein Resultat, welches nicht auch durch andere, weniger schulmäßig betriebene Uebungen ersetzt werden könnte. Das naturwidrige Leben in den Städten hat es uns aufgedrängt. Eine Rückkehr zu naturgemäßerem Leben kann es wieder verdrängen.*) b) Eine vorsichtige Betreibung der Gymnastik ist sehr zu empfehlen, dabei sind aber solche Uebungen zu verwerfen, welche Gefahren mit sich bringen und körperliche Verletzungen nicht unwahrscheinlich machen. Deßhalb sind seiltänzerische Künste nicht unter die pädagogisch zulässigen zu rechnen. Schon Plato und Galenus warnten vor der Wuth der Gymnastik in den Jahren der Kindheit und des Knabenalters, als gälte es eine Athletenerziehung. c) Bei allen Uebungen ist darauf zu sehen, daß sie nicht blos mit Kraft und Gewandtheit, sondern auch mit Schönheit ausgeführt werden. d) Da, wo hinreichende Anstrengung durch nützliche körperliche Arbeit vorhanden ist, wie bei den Kindern der Landleute, sollten die Turnübungen hauptsächlich auf die Gewandtheits- und Anstandsübungen beschränkt werden.

3. Hiernach hätte sich der Unterricht an Volksschulen, abgesehen von Frei- und Grätheturnen, auf die Ordnungsübungen in folgender Abstufung zu erstrecken. In der untern Klasse beschränkt sich das Turnen auf die einfachsten Uebungsformen der Reihe und des Reihenkörpers. In den Oberklassen wäre dann eine hinreichende Sicherheit in den Hauptumgestaltungen einer Ordnung aus Zügen, im Bilden der Linie durch Reihungen der Züge, durch Schwenken derselben, neben der Fertigkeit in geschicktem Hinter- und Nebenreihen in einem Zuge, anzustreben. Diese Uebungen sind ganz geeignet, nicht nur die Kräftigung und Gewandtheit des Körpers zu fördern, sondern auch die künftige saldatische Ausbildung der früheren Volksschüler zu erleichtern. — Vom Turnunterricht in den Mädchenschulen sind natürlich alle diejenigen Ordnungsübungen auszuschließen, welche mit den militärischen Uebungen zu nahe verwandt sind. Es können sonach einfache Reihungen, bisweilen mit Hüpfen, oder auch mit ganzer Drehung während der Fortbewegung, ausgeführt werden. An diese haben sich Umkreisungen der Neben- und Hinterreihen,

*) Curtmann, Lehrbuch der Erziehung I., 292.

die verschiedenen einfacheren und künstlicheren Formen der „Kette“ bis zu den turnerischen „Reigen“ anzuschließen.*)

§ 135.

Entwicklung des Turnwesens in Deutschland.

1. Mehr als bei irgend einer andern Nation wurde die Turnkunst in Deutschland ausgebildet und vervollkommnet. Unmittelbar vor und nach den Befreiungskriegen verband man damit vorherrschend nationale Tendenzen. Die Meinung, das deutsche Volk sei im Kampfe auch deßhalb überwunden worden, weil es physisch verweichlicht und die alte Kraft verloren habe, führte eine gesteigerte Gymnastik unter dem Namen Turnkunst herbei, weil jene, welche die Pädagogen empfohlen, nicht genügte. Neben der Körperstärkung und Gewandtheit sollten noch höhere Zwecke erreicht werden — eine Vereinigung der deutschen Jugend aus allen Ständen in vaterländischem Geiste, eine Erfüllung der Gemüther mit großen Ideen, ein frohes Theilnehmen und Eingreifen in die Bildung des Gemeinwesens; kurz, eine höhere Natur sollte ihnen auf dem Turnplatze aufgehen. Um dies Alles desto gewisser zu erreichen und einen Gemeingeist zu wecken, ward Sonderung durch Manieren, Sprache und Kleidung verlangt und nach strengen Gesetzen vorgeschrieben. Diese Bestrebungen — so löblich sie an sich waren, insofern sie auf Tugenden hinarbeiteten, die dem deutschen Volke von jeher eigen waren: Biedersinn, Vaterlandsliebe, Hingebung zu Schutz und Trutz in Zeiten der Gefahr, hatten doch manche Ausschreitungen im Gefolge. Und es gehört zu den pädagogischen Verirrungen, wenn man vom sogenannten deutschen Rock, deutschen Haar, von altdeutschen Sprachformen und Ausdrücken die Veredlung des künftigen Geschlechts erwartete und dabei blind war gegen die Thorheiten und die Eitelkeit, womit dies die jugendlichen Köpfe erfüllte. Die Regierungen sahen sich daher veranlaßt, der Ausartung des Turnwesens entgegenzutreten und dasselbe lediglich als körperliche Bildung der Jugend an den Gymnasial- und Schulunterricht anzuschließen.

*) Vergl. die „Ordnungsübungen des deutschen Schulturnens“ von Prof. Waßmannsdorf, Verlag von Sauerländer, 1868.

2. Unter den deutschen Pädagogen hat ganz vorzüglich Guts-Muths das Verdienst, die Aufmerksamkeit auf diesen Theil der Erziehung gelenkt zu haben. Er that dies zunächst durch seine Schrift, betitelt: „Gymnastik für die Jugend, oder praktische Anleitung zu Leibesübungen", 1. Aufl. 1792 Nachdem später die Zeitbegebenheiten den gymnastischen Uebungen zugleich eine bestimmte Richtung auf Vertheidigung des Vaterlands und kriegerische Fertigkeit gegeben hatten, wozu hauptsächlich die von Jahn zu Berlin eingeführten Turnanstalten Anregung gaben, erweiterte Guts-Muths seinen Plan in dem „Turnbuch für die Söhne des Vaterlands", Frankfurt a. M. 1817. Dieses Werk bleibt für pädagogische Zwecke neben seinen früheren schon darum das Hauptwerk, da der Beruf des Verfassers ihn mit Allem, was bei der Jugenderziehung zu beachten ist, durch eine lange Reihe von Jahren vertraut gemacht hat. — Neben Guts-Muths hat sich noch Jahn um die Ausbildung des Turnwesens verdient gemacht, insbesondere durch das treffliche Werk, das er mit seinem Schüler Eiselen herausgab: „Die deutsche Turnkunst zur Errichtung der Turnplätze", Berlin 1816. Unter den neueren Schriften, die das Turnen behandeln, verdienen besondere Beachtung die von Spieß: „das Turnen in den Freiübungen für beide Geschlechter", Basel 1841; Kloß „pädagogische Turnlehre", Zeitz 1845; Werner „Gymnastik für Volksschulen", Dresden 1840; Euler „die deutsche Turnkunst, mit Abbildungen", Danzig 1846; Lion „Leitfaden für Frei- und Ordnungsübungen". Einer der gründlichsten Turnschriftsteller ist Dr. Waßmansdorf in Heidelberg, früher Amtsgenosse von Spieß am Gymnasium zu Basel; seine Schriften „Ordnungsübungen des deutschen Schulturnens", Frankfurt a. M., Verlag von Sauerländer 1868, sowie die Beigabe „die taktischen Uebungen des hellenischen Alterthums" sind jedoch zunächst für höhere Schulanstalten und wissenschaftlich gebildete Lehrer bestimmt.

§ 136.

Die ästhetische Erziehung: a) Pflege der Reinlichkeit.

Die ästhetische Erziehung hat es im Allgemeinen mit der Pflege des Schönheitssinnes zu thun. In der Volksschule erstreckt

sie sich jedoch zunächst auf die Reinlichkeit, denn der Sinn für Reinlichkeit kann als Anfangspunkt der ästhetischen Bildung betrachtet werden. Wer den rohen, thierischen Menschen erst bis zu diesem Sinne gebracht hat, der hat ihn schon auf die erste für ihn geeignete Stufe ästhetischer Bildung gehoben. Diese in Verbindung mit Einfachheit der Sitten ist das, was uns an Menschen, die auf einer niederen Stufe stehen, am meisten gefällt. Ueberdies hängt die Reinlichkeit mit der körperlichen und sittlichen Bildung enge zusammen, und es kann nicht geläugnet werden, daß sie einen großen Einfluß übt sowohl auf die Gesundheit, wie die Sittlichkeit. Je weniger daher oft im elterlichen Hause auf Reinlichkeit gesehen wird, desto strenger muß in der Schule darauf gehalten werden. Es sind aber in dieser Beziehung folgende Punkte ins Auge zu fassen:

1. Schon im Schulzimmer muß sich ein Bild der Reinlichkeit ausprägen: es soll stets säuberlich gehalten sein und in seinem ganzen Aeußeren auf die Kinder den würdigen Eindruck machen, der seiner Bestimmung entspricht. Daher hat der Lehrer die Kinder daran zu gewöhnen, sich vor dem Betreten der Schule die Schuhe zu reinigen und sich zu hüten, Bänke und Wände zu beflecken oder zu beschädigen, Papierschnitzel, Speiseüberreste und dergleichen umherzuwerfen.

2. Besonders muß sich die Reinlichkeit an den Lernmitteln zeigen: Schmutz und Unrath werde weder an den Schulgeräthen, noch an Schreibheften, Schultafeln, Lesebüchern und dergleichen geduldet.

3. Ebenso sind die Kinder daran zu gewöhnen, reinlich an Kleidern, Händen, Gesicht zu sein und nicht ungewaschen oder ungekämmt in die Schule zu kommen. Deßhalb ist es nothwendig, daß der Lehrer von Zeit zu Zeit vor Beginn des Unterrichts sich die Hände der Kinder vorzeigen läßt, um zu sehen, ob dieselben gewaschen sind. Kinder, die mit ungewaschenen Händen in die Schule kommen, sind an den Brunnen zu schicken, um das Versäumte nachzuholen.

4. Kinder, die mit Ungeziefer in die Schule kommen, sind zuvörderst abgesondert von den übrigen zu setzen und zu ermahnen, sich zu Hause reinigen zu lassen. Hilft dies nicht, so

hat der Lehrer selbst die Eltern an Erfüllung dieser Pflicht zu erinnern.

5. Vor allem aber muß der Lehrer mit dem eigenen guten Beispiel vorangehen und reinlich gekleidet in der Schule erscheinen. In Schlafrock und Pantoffeln in die Schule zu kommen, ist unstatthaft. Ebenso soll der Lehrer durch die Sauberkeit seiner Correcturen und durch die Sorgfalt bei jeder Arbeit, die er vor den Augen der Kinder vollzieht, diesen zur Anschauung bringen, daß er selbst auch leistet, was er von den Kindern verlangt.*)

§ 137.

Die ästhetische Erziehung: b) Pflege des Schönheitssinnes.

Die ästhetische Erziehung im engeren Sinne befaßt sich mit der Pflege des Schönheitssinnes, oder mit dem sog. guten Geschmack. Die ästhetische Erziehung erweckt das Gefühl der Form; dagegen ist sie mit Widerwillen gegen alles Häßliche, Rohe und Gemeine sowohl in Gesinnung und Handlung, wie in der äußeren Form erfüllt. Obgleich nun diese Seite der Erziehung zunächst die höheren und gebildeten Stände berührt, so darf sie doch von der Volksschule nicht ausgeschlossen werden. Denn das Vermögen, das Schöne zu empfinden, ist in der Seele des Menschen in höherem oder niederem Grade vorhanden, somit auch einer Entwicklung und Erhöhung fähig. Zudem übt ein reines, lebhaftes Gefühl für Schönheit einen guten Einfluß auf das sittliche Leben; und wenn es auch nicht gerade die Sittlichkeit erzeugen kann, so begünstigt es doch diese in mannigfacher Weise, und hat man noch nie wahrgenommen, daß die rohen, geschmacklosen Menschen die moralisch besseren sind, oder daß der Mangel ästhetischer Sitten durch moralische ersetzt wird. Indessen darf die ästhetische Erziehung sich doch nicht damit begnügen, daß nur die Sinne mit angenehmen Formen erfüllt werden, sondern hat darauf zu sehen, daß das Wohlgefallen am Schönen zugleich mit sittlichem Gefühl verbunden sei. Erst da, wo die Tugend mit den Grazien sich vermählt, d. h. wo zu dem Schönen zugleich das Gute sich gesellt,

---

*) Vergl. Grundsätze der Erziehung von Niemeyer I. Th. S. 482, desgleichen Bormanns Vorschule.

entsteht jener ächte gute Geschmack, wovon Schiller ein so herrliches Ideal entworfen.*) — Der Lehrer soll sich sonach bestreben, das Wohlgefallen für das Schöne in seinen Schülern zu erwecken: es fragt sich nur, welche Mittel ihm hiebei zu Gebote stehen.

1. Vor Allem achte der Lehrer darauf, daß in der Schule vor den Augen des Kindes sich immer ein symmetrisches Arrangement darstelle und mache die Kinder auf Alles aufmerksam, was Ohr und Auge beleidigt, indem er es mit dem Gegentheil vergleicht. Insbesondere gewöhne er die Kinder daran, bei Allem, was sie anschauen, das Harmonische und Gefällige zu beachten. Unbewußt bildet sich auf solche Weise das Schönheitsgefühl.

2. Der Schönheitssinn wird ferner gepflegt durch Vorhaltung schöner Muster, sowohl für das Auge, wie das Ohr und die Einbildungskraft, z. B. Bilder, Lieder und Erzählungen; bringt man den Kindern Vollendetes zur Anschauung, so werden sie es unmerklich dem Unschönen vorziehen. Als Zierden für das Schulzimmer sind zu empfehlen: Bilder, — Scenen aus der Weltgeschichte darstellend, oder Porträts berühmter Männer, namentlich großer Dichter und Künstler. Das Umgebensein von solchen Gebilden der Kunst ist ein vorzügliches Mittel, um in die junge Seele den Sinn für das Schöne zu pflanzen. Zugleich findet der Lehrer hiebei Gelegenheit, die Aufmerksamkeit der Schüler von der physischen Schönheit auf den Ausdruck der sittlichen hinzulenken und zu zeigen, woher z. B. der große Reiz entsteht, den ein regelmäßiges Gesicht, eine schöne Gestalt, eine edle Stellung an sich trägt; wie sich darin die sittliche Schönheit abspiegle und eben darum zum Herzen spreche. Es ist gar nicht schwer, auf diesem Wege selbst kleine Kinder bei einem ausdrucksvollen Gemälde des Schmerzes, der leidenden Tugend, der Dankbarkeit bis zu Thränen zu rühren.

3. Es ist ferner ein großer Gewinn für die ästhetische Erziehung, wenn ein tüchtiger Lehrer im Zeichnen den Formensinn der Kinder ausbildet; hiedurch bildet er den Geschmack, erregt

*) Schiller's Briefe über ästhetische Erziehung; Horen, I. Jahrgang 1795.

Wohlgefallen am Schönen und flößt Widerwillen gegen das Unschöne ein. Auch der Gesang ist ein vortreffliches Mittel, den Schönheitssinn zu wecken. „Wo man singt, da laß' dich ruhig nieder! Böse Menschen haben keine Lieder."

4. Auch der Anblick der Natur stimmt für das Schöne, denn im Reiche der Schöpfung liegen die Ideale des Schönen, weßhalb durch Erweckung des Sinnes für die Natur zugleich das ästhetische Gefühl angeregt wird. Der Lehrer führe daher die Kinder öfters hinaus in die schöne, reiche Gotteswelt und mache sie mit all ihren mannigfaltigen Reizen, im Großen wie im Kleinen, in jedem Wechsel der Jahreszeiten bekannt; sorgfältig gehe er hiebei ihrer Spur nach, entwickle überall das Zweckmäßige ihrer Anlagen und lasse die Kinder die Uebereinstimmung des Mannigfaltigen zur Einheit auch da wahrnehmen, wo das ungeübte Auge vielleicht etwas Häßliches oder Unharmonisches zu entdecken glaubt.

5. Nicht minder sind schöne Lesestücke, namentlich poetische Erzählungen geeignet, den Schönheitssinn zu fördern; hiebei muß aber das sprachliche Zerpflücken des ästhetischen Lesestücks vermieden werden, denn es verleidet dem Kinde die Lust an der Lectüre und hemmt die Auffassung des Stücks als eines Ganzen, erzeugt somit kein Wohlgefallen am Schönen und ermangelt des erziehlichen Moments. Die sprachlichen Verhältnisse sind nur so weit zu erörtern, als es das Verständniß unbedingt erfordert. Hauptsächlich können in Schulseminarien schöne Dichtungen und guter Vortrag derselben zur Bildung des ästhetischen Gefühls beitragen. Man sollte diese aber schon deßhalb besonders pflegen, weil eine unversiegliche Quelle von Lebensfreuden in ihnen fließt. Ihr Genuß erhebt den Menschen über die oft so traurige, oft so drückende, oft so trostlose Wirklichkeit und lehrt uns Gewinn für unser Inneres daraus ziehen. Dem Geist wird erst recht wohl in dem Reiche des Idealen, in das uns die Künstler, und vor Allem die Dichter versetzen; er bewegt sich darin freier, entbunden von den Fesseln der Nothwendigkeit und ergriffen von den Ahnungen eines höheren Lebens und einer vollkommenen Existenz. Wie mächtig haben durch alle Jahrhunderte Homer, Pindar, Sophokles, Euripides, Virgil, Horaz, Milton, Shakespeare; Petrarca, Dante, Tasso, Klopstock, Göthe und Schiller — um

aus dem großen Chor einige Auserwählte zu nennen — auf unzählige Geister und Herzen gewirkt, welche Ideen und welche Gefühle haben sie in Jünglingen und Jungfrauen, Männern und Frauen, in mehr und minder Gebildeten, in Geschäftsmännern und Weisen erschaffen! Man würde daher einen Verrath an der Jugend begehen, wollte man ihr die ästhetische Lectüre vorenthalten.

§ 138.

Die nationale Erziehung.

1. Es ist Pflicht des Lehrers, neben der Liebe zu allem Guten, Edlen und Schönen auch das Nationalgefühl in den Herzen der Jugend zu wecken, sie für das Vaterland, sein Wohl und seine Ehre zu begeistern. Dieser Nationalsinn ist jedoch wohl zu unterscheiden von jenem engherzigen Sinne mancher älteren und neueren Völker, die da gewöhnt waren, fremde Nationalitäten als Barbaren feindlich zu behandeln, oder sie gering zu schätzen und zu verachten. Hoch über diesem steht der ächte Nationalsinn, der mit der Liebe zu dem engeren Vaterland zugleich die Achtung gegen fremde Nationen und die allgemeine Menschenliebe verbindet. Der rechte Nationalsinn begreift alle Elemente des Reinmenschlichen in sich, will aber auch die angeborene nationale Eigenart zu würdevoller Selbstständigkeit erheben und nicht im Gemenge der Völker sich selbst aufgeben und verlieren.

2. Ein solcher Nationalgeist kann nun freilich da, wo das Volk nur **eine** Verfassung, Regierung und einen gemeinsamen Mittelpunkt hat, sich leichter und mächtiger erheben, wie einst bei dem so sehr zerklüfteten deutschen Volke, wo eine traurige Trennung der verschiedenen Einzelstaaten so manche blutige Kriege hervorrief, worin Deutsche gegen Deutsche gekämpft haben. Nachdem nun aber die in den Herzen der deutschen Patrioten nie ganz erloschene Sehnsucht nach einer Wiedergeburt deutscher Einheit und Größe endlich gestillt und die Wiedervereinigung der deutschen Stämme unter Gottes Beistand durch des Volkes Willen und Thatkraft hergestellt ist, sind auch der Pflege des nationalen Selbstbewußtseins die Wege geebnet. Die noch fortbestehende Verschiedenheit und Selbstständigkeit der größeren und kleineren

Staaten deutscher Zunge kann hierin kein Hinderniß werden; der Nationalsinn verträgt sich ganz wohl mit der Anhänglichkeit an das besondere Geburtsland und das angestammte Regentenhaus. Denn diese Anhänglichkeit besteht ja nicht in einer blinden oder parteiischen Vorliebe für die Erdscholle, auf der man gerade das Licht der Welt erblickt hat und erzogen ist, oder gar in dem eigensinnigen Beharren an Mißbräuchen, sondern vielmehr in treuer Bewahrung und Pflege berechtigter Stammeseigenthümlichkeiten. Dieses Festhalten an der Eigenart des Stammes schließt aber den Hinblick auf das große Ganze und die Begeisterung für die wunderbar herrliche Neugestaltung des deutschen Reiches nicht aus, bietet vielmehr einer allgemein gedeihlichen Entwicklung des großen Vaterlandes manche Vortheile. Denn gerade dadurch wird der Wetteifer unter den einzelnen Stämmen geweckt, eine unendliche Mannigfaltigkeit von Anregungen, Bestrebungen und Beziehungen hervorgerufen, überhaupt eine reichere Entfaltung der Cultur namentlich in Kunst und Wissenschaft ermöglicht.

3. Nach diesen welthistorischen Ereignissen, wodurch wir wieder eine geachtete und mächtige Nation geworden sind, tritt an die Schulmänner die Frage heran, wie die Jugenderziehung des deutschen Reiches mehr als bisher in nationalem Geiste und Charakter sich entwickeln könne. Denn von dem Geiste der Zucht und den Leistungen der Schule hängt zum großen Theil unsere nationale Stellung in der Zukunft ab. Nur ein gemeinsamer, durch die Schule genährter Volksgeist kann die rechte Vormauer gegen neue Ueberwältigung bieten, woher sie auch kommen mag. Ist ja doch die Schule „die nationalste Anstalt des Staates", wie Freiherr von Stein sie bezeichnet, derselbe, der mit dem Blick eines Sehers die zur nationalen Größe führende Bahn vorgezeichnet.

§ 139.

Die geeigneten Mittel zur Pflege des nationalen Sinnes.

1. Eines der wirksamsten Mittel zur Pflege des nationalen Sinnes ist unstreitig der Unterricht in der vaterländischen Geschichte. Im Hinblick auf die Thaten der Väter werden die Söhne nicht hinter diesen zurückbleiben wollen, und es

steht außer Zweifel, daß bei manchem Volke der alten und neueren Zeit die Zuversicht auf siegreiche Erfolge zum größten Theil seiner Vertrautheit mit dem Unternehmungsgeist seiner Ahnen beizumessen ist. Demgemäß dürfte es geboten sein, die Jugend mit allem vertraut zu machen, was unsere vaterländische Geschichte Großes, Schönes und Erhebendes aufzuweisen hat; insbesondere ihr vor Augen zu führen, was unser deutsches Land und Volk im Laufe der Zeit gewesen und geworden ist, wodurch es in Schmach und Noth gesunken, und wie es sich wieder ermannt und zu einer geachteten Großmacht erhoben hat. Solche bedeutsamen und erhebenden Momente unserer vaterländischen Geschichte werden sicherlich ihres Eindrucks auf die Jugend nicht verfehlen.

2. Auch die Hinweisung auf die eigenthümlichen Vorzüge der deutschen Nation dürfte für die Pflege des vaterländischen Sinnes sehr förderlich sein. Ueberall, wo deutscher Geist und Sinn in seiner Reinheit sich offenbart, finden wir es bestätigt, daß die Deutschen ihrer ursprünglichen Natur nach ein treues und biederes, dem Körper nach kräftiges und starkes, dem Gemüthe nach einfaches, Wahrheit und Recht liebendes, daß sie ein muthiges, tapferes, immer nach Freiheit ringendes, daneben ein bildsames, insbesondere einer vielseitigen Bildung fähiges Volk waren und sind; daß sie, was ihnen oft an Leichtigkeit und Gewandtheit abgeht, durch Fleiß, Gründlichkeit des Wissens und Herzlichkeit der Gesinnung reichlich ersetzen. Wer diese Grundzüge genau beachtet, findet darin Andeutungen genug, worauf er es bei der nationalen Erziehung der Jugend anzulegen habe. Jedoch darf diese Lobpreisung deutschen Wesens nicht in parteiische Beurtheilung oder Geringschätzung anderer Nationen ausarten. Ein verwerfliches Mittel zur Pflege des nationalen Sinnes wäre das Bestreben, Geringschätzung und Verachtung alles dessen zu erzeugen, was nicht deutschen Ursprungs ist, oder dasjenige in Schatten zu stellen, was bei den Ausländern vorzüglich ist und worin sie uns durch Natur und Verdienst übertreffen, während das Mittelmäßige, weil es vaterländisch ist, überschätzt wird. Ein solches Verfahren wäre undeutsch und verderblich. Weit würdiger hat Klopstock den ächten deutschen Charakter in der Parallele zwischen uns und einem auswärtigen Volke bezeichnet:

„Wir sind gerecht, das sind sie nicht;
Wir ehren fremd Verdienst“.

3. Ein nicht minder ergiebiger Boden, auf welchem der nationale Geist in der Jugend erblühen kann, ist die vaterländische Literatur. Ein leuchtendes Vorbild hierin sind uns die alten Griechen. Wenn der Knabe lesen und schreiben konnte, las er die Dichter, vor allem Homer, lernte sie vortragen und eignete sich mit den Worten derselben den Reichthum des Inhalts an. Dies bezeugt Plato, indem er den Protagoras sagen läßt: „Sobald die Kinder die Buchstaben kennen und das Geschriebene verstehen, geben ihnen die Lehrer die Werke guter Dichter zu lesen und zwingen sie, dieselben auswendig zu lernen, worin viele Ermahnungen enthalten sind und Schilderungen und Lob und Preis guter Männer der Vorzeit, damit der Knabe wetteifernd nachahme und so zu werden strebe“. Diesem Beispiele müssen wir folgen und aus dem Reiche unserer Nationalliteratur das Bedeutsamste, soweit es dem jugendlichen Alter faßbar ist, entfalten, um das in der Geisteswerkstätte unserer größten Meister ausgeprägte lautere Gold zur Anschauung zu bringen. Wahrlich, in dem jugendlichen Herzen entzündet unsere klassische Literatur, dieser schönste Schmuck des deutschen Geistes, mehr Patriotismus, als die düstere, ja oft schmachvolle politische Geschichte Deutschlands. Dort herrschte Nationaleinheit, ein freudiges Zusammenfinden in dem reinen Cult des Schönen, hier innerer Zwist, ja offener Bruderkampf, dort patriotische Begeisterung für Alldeutschland, ideale Menschenliebe, hier kleinstaatlicher Partikularismus, politischer Haß der Duodezstaaten. — Wie sollen aber Volksschüler in die deutsche Literatur eingeführt werden? Es hat dies hauptsächlich durch das Schullesebuch zu geschehen. Ein gutes Lesebuch ist gleichsam ein Bahnbrecher und Apostel für die Nationalliteratur in den unteren Schichten. Allerdings müßte das Lesebuch seinen Inhalt vorzugsweise aus den patriotischen Erzeugnissen unserer nationalen Dichter entnehmen, um neben dem Stammes-, das Volksbewußtsein, neben der Heimats-, die Vaterlandsliebe zu erzeugen und anzufachen. Auch müßte bei solchen Lesestücken alles grammatische Grübeln und Zergliedern wegbleiben; es gilt hier, den Kern des Gelesenen klar und fest ins Auge zu fassen, den

sittlichen Gehalt, die hohe nationale und ideale Bedeutung derselben vorzuführen, um hiedurch die Jugend mit Begeisterung für unseres Volkes Kleinode zu erfüllen. Ist es der Schule gelungen, durch das Medium eines guten Lesebuchs den Sohn des Volks für die deutsche Nationalliteratur zu gewinnen; hat er, wenn auch nur einige von den deutschen Nationalschätzen kennen und lieben gelernt, dann wird er sich auch nach der Schulentlassung lesend weiter bilden, und so ein brauchbarer Staatsbürger und patriotischer Deutscher werden*)

4. Als ein vorzügliches Mittel der Nationalerziehung dürfte die Veranstaltung nationaler Schul- und Volksfeste und der Gesang patriotischer Lieder zu bezeichnen sein. Als Beispiel dient abermals das alte Griechenland, so lange noch ein jugendlich aufstrebender Geist die Nation beseelte, der in öffentlichen Festen, feierlichen Spielen und Wettkämpfen reiche Nahrung fand. — Wie damals, so auch heute. Die Feier der Ehrentage der deutschen Nation, Aufzüge und Spiele, Vorträge und Chorgesänge sind nicht wenig geeignet, das nationale Selbstbewußtsein in der Jugend zu beleben und zu stärken.

Vater Jahn hat hierüber so viel Beherzigenswerthes gesagt, daß man nichts weiter beizufügen für nöthig erachtet. Nur eines ächten deutschen Sängers dürfte hier noch Erwähnung geschehen — des Grafen Platen und seiner Mahnung aus dem Jahr 1817, als jetzt noch zeitgemäß:

„Ja, daß ihr nicht erkaltet
Für Hochgefühle stumpf;
O feiert und erhaltet
Den Leipziger Triumph!

Und ehrt die heil'gen Manen
Bei jeglichem Germanen,
Der muthig kämpfend starb,
Der sich, die Hand am Schwerte,
Für seine Vatererde
Das Märtyrerthum erwarb.

---

*) Vergl. Die Abhandlung von Gärtner in München „über die Anforderungen an das Lesebuch."

Rühmt nicht Athene's Hallen,
Und rühmt nicht Rom vor allen,
Weil's große Thaten sah;
Wir sah'n in uns'ren Zeiten
Auch manchen Kodrus streiten
Und manchen Scävola!"*)

§ 140.

Behandlung der neu eintretenden, schulpflichtig gewordenen Kinder.

Der Lehrer muß Alles aufbieten, um den neu eintretenden schulpflichtig gewordenen Kindern ihren ersten Schultag zu einem Freudentage zu machen. Denn, wenn das Kind aus dem heimischen Kreise zum erstenmale in die Schule tritt, so nimmt es um sich her eine große Veränderung wahr. Fast alles ist anders gestaltet und kommt ihm anders vor wie zu Hause. Es soll sich jetzt in eine bestimmte Ordnung fügen, wodurch seine sonst freie Thätigkeit gebunden und gezügelt wird. Bei einem so plötzlichen Wechsel kann es sich nicht recht behaglich fühlen, es sieht sich zu sehr beengt und wird verschüchtert.

Ohnehin haben manche Kinder schon vor ihrem Eintritte eine Abneigung gegen die Schule, weil ihnen hie und da vor der Schule bange gemacht wurde.

1. Das Erste, was daher der Lehrer zu thun hat, besteht darin, daß er den Kindern Muth einflöße und ihnen alle Scheu vor der Schule benehme. Hiezu ist aber ein freundliches und wohlwollendes Benehmen von Seiten des Lehrers nöthig. Der Lehrer suche durch liebreiche Behandlung und Aufmunterung die Kinder zutraulich zu machen und sie dahin zu bringen, daß sie ihre neue Lage und den ungewohnten Stand der Dinge lieb gewinnen;

2. darf der Lehrer nicht gleich mit dem Unterricht im Schreiben, Rechnen und Lesen beginnen, er muß vielmehr in den ersten Tagen und Stunden die Kinder anleiten, ordentlich zu sitzen, die Hände recht zu halten, was links und rechts ist zu unterscheiden; er soll ihnen zeigen, wie Tafel und Griffel zu gebrauchen

---

*) Was vom Triumph bei Leipzig gesagt ist, gilt in noch höherem Grad von dem Siege bei Sedan.

und zu reinigen sind, in welcher Ordnung sie aufstehen und hinausgehen müssen.

3. Hauptsächlich muß sich der Lehrer angelegen sein lassen, das Denken und Sprechen der Kinder anzuregen, ihre Zunge zu lösen, die Aufmerksamkeit zu wecken und die Gedanken auf einen bestimmten Gegenstand zu lenken. Hiezu dienen gemüthliche Unterhaltungen über die nächste Umgebung und die Geräthschaften der Schule.

4. Zum Schlusse soll der Lehrer die Kleinen mit einer kindlichen Erzählung unter dem belebenden Eindrucke derselben in das elterliche Haus entlassen. Durch solche Unterhaltungen wird nicht nur ein väterliches Verhältniß zwischen dem Lehrer und seinen Schülern hergestellt, sondern auch Lust und Liebe für die Schule in ihnen erweckt. Ein ähnliches Verfahren beobachtete Rochow, indem er die Kinder in den ersten Wochen mit allerlei Erzählungen über ihnen bekannte Gegenstände unterhielt.*)

*) Vergl. Kellner's Aphorismen.

Anhang,

verschiedene Bildungsanstalten enthaltend.

§ 141.

Die Kleinkinderschulen und Krippen.

1) Schon zu Ausgang des vorigen Jahrhunderts haben hervorragende Schulmänner, namentlich Pestalozzi und Wolke, auf die Nothwendigkeit einer besseren Führung des vorschulpflichtigen Alters aufmerksam gemacht. Insbesondere zeigten sie, von welcher Wichtigkeit für das ganze Leben die körperliche und geistige, hauptsächlich aber die moralische Bildung und Behütung der ersten Lebensperiode ist, und welche unbeschreiblichen Nachtheile aus einer früher vernachlässigten Erziehung für ein ganzes Geschlecht erwachsen, die selbst durch gute Schulen nur schwer zu vertilgen sind. Zunächst hatten sie hiebei solche Kinder im Auge, deren Eltern durch ihr Gewerbe an der nöthigen Beaufsichtigung derselben gehindert werden, und die daher in diesem Zustande der Verlassenheit der Gefahr ausgesetzt sind, zu verwildern und leiblich und geistig zu verkümmern. Die Stimmen dieser Menschenfreunde blieben nicht unbeachtet und es dauerte nicht lange, so wurde die Errichtung von Bewahranstalten für die Kinder solcher Eltern, die ihre Kleinen zu Hause oder auf der Straße sich selbst überlassen müssen, als eine hochwichtige Angelegenheit aufgefaßt.

2. Die nächste Anregung hiezu gab der durch seine menschenfreundliche Thätigkeit bekannte protestantische Pfarrer Oberlin von Straßburg († 1826), der als der eigentliche Vater der Kleinkinderschulen zu betrachten ist. Nicht genug, daß dieser Menschenfreund die öden Gegenden im Steinthal im Elsaß urbar machte, Industrie und Gewerbefleiß zu heben suchte und Schulhäuser erbaute, war seine Sorge noch insbesondere darauf gerichtet, kleine Kinder,

die sich selbst überlassen blieben, während ihre Eltern mit Gewerbe und Ackerbau beschäftigt waren, den Tag hindurch zu bewahren und angemessen zu beschäftigen. Oberlin ließ demnach auf eigene Kosten geräumige Zimmer miethen und herrichten, wo die Kinder unter freundlicher Leitung von Aufseherinnen, die er selbst mit Hülfe seiner Gattin zu diesem Geschäfte gebildet hatte, den Tag nützlich und angenehm zubrachten. Die älteren Kinder lernten nähen, spinnen und stricken; und hatten sie sich lange genug damit beschäftigt, so legte man ihnen Landkarten, namentlich vom Steinthal, oder bemalte Bilder über biblische Geschichten vor. Solche Bewahranstalten errichtete Oberlin fünf im Steinthal. — Oberlin's Wirksamkeit konnte nicht verfehlen, auch nach außen hin bemerkt zu werden, und seine Anstalten fanden bald in Frankreich, sowie in andern Ländern Nachahmung. Die erste Kinderbewahranstalt in Deutschland wurde von der Fürstin Pauline zu Lippe-Detmold im Jahre 1802 gegründet. Nach dem Muster derselben errichtete man bald noch andere, bis sie allmählig im Laufe der Zeit sich über ganz Deutschland verbreiteten. In diesen Anstalten wurden Kinder vom vierten bis siebenten Lebensjahre täglich vom Morgen bis zum Abend unter Aufsicht von Frauen in Pflege genommen.

3. In Frankreich hat man überdies Bewahranstalten auch für solche Kinder angelegt, welche das zweite Lebensjahr noch nicht zurückgelegt hatten. Diese Anstalten — Krippen genannt — sind nur für arme Kinder bestimmt, deren Mütter den Tag über wegen Broderwerb verhindert sind, für ihre Kinder zu sorgen. Die Krippe tritt also hier an die Stelle der Mutter. Der Gründer dieser Anstalten ist der Franzose Marbeau. Die erste Krippe wurde zu Paris im Jahre 1844 errichtet.

§ 142.

Die Kindergärten, deren Ursprung und Zweck.

So sehr man auch den menschenfreundlichen Sinn anerkennen muß, der diese Kleinkinderschulen hervorrief und die aufopfernde Thätigkeit der darin waltenden Lehrerinnen, so läßt sich doch nicht verkennen, daß sie häufig an verschiedenen Grundgebrechen leiden: 1) sind sie bloße Bewahranstalten und bieten nicht jene geistige Anregung und Beschäftigung, wie sie der Natur des Kindes ent-

spricht; 2) nehmen sie in der Regel zu viel Kinder auf, oft 50 bis 60, so daß es kaum möglich ist, sie gehörig zu überwachen und zu leiten; 3) sind oft Kinder von zu verschiedenem Alter beisammen, wodurch die Kraft der Lehrerin zu sehr getheilt und die Handhabung der Ordnung erschwert wird, zumal bei Kindern, die noch einer Wärterin bedürfen. — Diesen Mängeln wollen „die Kindergärten" abhelfen.

2. Der Gründer der „Kindergärten" ist Friedrich Fröbel, geb. zu Oberweißbach im Fürstenthum Schwarzburg-Rudolstadt am 12. April 1782, gest. am 21. Juni 1852. Schon in früher Jugend war Fröbel von großer Liebe und Begeisterung für das Erziehungsgeschäft erfüllt und begab sich einige Zeit zu Pestalozzi, um in dessen Bestrebungen und Reform-Ideen tiefer einzudringen. Bei der großen nationalen Bewegung im Jahre 1813 trat Fröbel als Freiwilliger in das Lützow'sche Corps, um für die Freiheit des Vaterlandes zu kämpfen. Vom Felde wieder nach Berlin zurückgekehrt, beschäftigte ihn mehr wie je die Reform der Jugenderziehung; bald fand er auch Gelegenheit, seine reformatorischen Ideen in die Praxis zu übertragen: er errichtete nämlich mit seinen ehemaligen Kriegskameraden Wilhelm Middendorf und Heinrich Langenthal zu Keilhau eine Anstalt, worin junge Leute sowohl fürs praktische Leben, wie für gelehrte Schulen vorbereitet wurden. Diese Anstalt blühte rasch empor und begründete Fröbel's Ruf, so daß er in die Schweiz berufen wurde, um dort Schulen nach seinem System zu gründen. Nachdem Fröbel einige Zeit auf dem Schlosse Wartensee, sodann zu Willißau, zuletzt in Burgdorf seine erzieherische Wirksamkeit entfaltet hatte, kehrte er wieder nach Berlin zurück, um seine längst gehegte Idee bezüglich der Leitung der Kinderwelt zur Ausführung zu bringen. Großes Aufsehen erregte sein im Jahre 1826 erschienenes Buch über „Menschenerziehung", ein geniales Werk voll tiefer und fruchtbarer Gedanken. Eine besondere Bedeutung erlangte aber das Buch dadurch, daß es Reformvorschläge für die Heranbildung des vorschulpflichtigen Alters enthält. Bald darauf wurde diese Idee verwirklicht im sogenannten „Kindergarten".

3. Es war am vierhundertjährigen Jubiläum der Erfindung der Buchdruckerkunst (24. Juni 1840), wo Fröbel zu Blanken-

burg den ersten deutschen „Kindergarten“ gründete. Fröbel nannte seine Anstalt einen Kindergarten, einestheils weil er für nöthig hielt, daß mit derselben ein Garten verbunden sei; sodann wollte er mit dieser Benennung symbolisch andeuten, daß die Kinder den Pflanzen des Gartens gleichen und demgemäß behandelt werden müssen. Die Benennung „Schule“ verschmähte Fröbel schon deßhalb, weil der Kindergarten Alles vermeiden will, was nach Schule und Unterricht aussieht, so daß selbst bei Kindern von sechs Jahren nichts von Buchstabenkenntniß und Buchstabenschreiben vorkommen soll. Den Zweck des Kindergartens gibt Fröbel selbst dahin an: „Er soll Kinder des vorschulpflichtigen Alters nicht nur in Aufsicht nehmen, sondern auch eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Thätigkeit geben, ihren Körper kräftigen, ihren Sinn üben, den erwachenden Geist beschäftigen und sie sinnig mit der Natur und der Menschenwelt bekannt machen; besonders auch Herz und Gemüth richtig leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit sich hinleiten.“ — Zur Erreichung dieses Zweckes wird als adäquates Mittel das Spiel empfohlen. Fröbel erkannte, daß die Erweckung geistiger Thätigkeit beim Kinde nicht durch Unterricht geschehen kann, sondern durch eine Beschäftigung, die der kindlichen Natur eigen ist, nämlich das Spiel. Die Hauptbeschäftigung in den Kindergärten sind daher Spiele, ihre Erziehungsmittel Spielwerkzeuge.

4. Mit dem Kindergarten in Blankenburg verband Fröbel eine Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen; die Schülerinnen erhielten darin Unterricht in der Psychologie, Naturkunde und Culturgeschichte, sodann noch spezielle Anweisung in den Fertigkeiten und Handgeschicklichkeiten für die Spiele und Beschäftigungen des Kindergartens. Außerdem war Fröbel bemüht, auf Reisen in Norddeutschland durch Vorträge in größeren Städten dem Institut der Kindergärten Freunde und Anhänger zu verschaffen. — Nach seinem Tode war es ein geniales Weib, das als Lebensaufgabe die Verbreitung der Kindergärten erfaßte: Bertha von Marenholz. Tief in das Wesen der Fröbel’schen Erziehungsideen eingedrungen, hat dieses edle Weib durch kühne, vor keiner Schwierigkeit zurückschreckende Arbeit im ersten Jahr-

zehnt nach Fröbels Tod die Keime zum Wachsthum der Kindergärten in allen Culturländern Europas und selbst nach Amerika gepflanzt. Neben Fröbel und Middendorf ist es besonders ihrer Thätigkeit zu verdanken, daß bereits so viele Kindergärten in Deutschland blühen.

§ 143.

Wesen und Einrichtung der Kindergärten.

Es fragt sich nun, worin denn das eigentliche Wesen und die Einrichtung der Kindergärten besteht? Die Eigenthümlichkeit der Kindergärten zeigt sich hauptsächlich darin, daß sie das Spiel als fruchtbares Bildungsmittel benützen; in dem Spiel und durch das Spiel will der Kindergarten innerlich-äußerliche Thätigkeit beim Kinde erzielen. Fröbel stimmt darin mit Pestalozzi überein, daß er die ersten Lebensjahre des Kindes für diejenigen erklärt, in welchen gewissermaßen der Grund gelegt werden muß für die körperliche und geistige Entwicklung des Menschen, und daß von der richtigen Leitung und Pflege des Kindes gerade in diesem zartesten Alter für den künftigen Menschen fast Alles abhänge, und daß daher die Kinder zuverlässigen Personen — den Müttern oder stellvertretenden weiblichen Pflegerinnen anvertraut werden müssen, welche die Erziehung und Pflege mit Verständniß zu leiten vermögen. Aber darin weicht Fröbel wieder entschieden von Pestalozzi ab, indem er verlangt, die Schule der Kinder solle zugleich eine Stätte der Unterhaltung und das Lernen zugleich ein Spiel sein.

2. Welcher Art sind aber die Spiele, wie sie nach Fröbel in den Kindergärten zur Anwendung kommen? Die üblichen Spiele. im Kindergarten sind keineswegs willkürliche, gemachte; vielmehr ruhen sie auf den Gesetzen der Kindesnatur. Alles hat Fröbel dem Leben abgelauscht, indem er die Mütter in ihrem Thun und Lassen mit den Kleinen beobachtete. Wie die Mutter mit dem Kinde spricht, spielt und singt, also geschieht es auch im Kindergarten; der Kindergarten ist nur eine erweiterte Kinderstube. Fröbel sagt daher von seinen Spielen: „Alles dies haben mich die Kinder gelehrt, sie sind meine Professoren gewesen.“ Die Spiele im Kindergarten sind theils Bewegungs-,

theils geistige Spiele. Jene üben vorzugsweise die Glieder und Sinne, diese die geistigen Anlagen in ihren Anfängen. Beide aber greifen auch in einander über und bilden ein Ganzes. Die Bewegungsspiele werden dem Herkommen gemäß eingetheilt in Marschir-, Geh-, Hüpf-, Lauf-, Kreis-, Arm-, Hand- u. Fingerspiele. Besonderes Interesse für die Kinder gewähren die Kreisspiele; es sind dies Darstellungen lieblicher Erscheinungen aus dem Menschen-, Thier- und Pflanzenleben, sozusagen lebende Bilder, welche von Kindern dargestellt werden, und durch welche sie Gelegenheit erhalten, das Leben wieder in lebenden Bildern anschauen zu lernen. So z. B. stellen sie das Leben der Bienchen und Täubchen so treu als möglich dar und schauen dasselbe auch in sinnbildlicher Weise wieder. Einen eigenthümlichen Reiz erhalten diese Bewegungsspiele dadurch, daß sie häufig von Gesang begleitet sind, wofür Fröbel seine Mutter- und Koselieder, später seine Balllieder herausgab.

3. Die geistigen Spiele im Kindergarten sind die mit dem Ball, der Kugel, dem Würfel und der Walze. Diese Spiele hat Fröbel in seinen bekannten sechs Spielgaben in eine bestimmte Ordnung gebracht und ihre Reihenfolge nach dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder zugemessen. Als erstes Glied einer zusammenhängenden Reihe von Beschäftigungsstoffen wählte Fröbel den Ball, d. h. den Kasten mit 6 Bällen, welche drei Grund- und drei Mischfarben enthalten. Dem Ball läßt er die Kugel, die Walze und den Würfel folgen. Die dritte Spielgabe ist der durch alle Seiten einmal getheilte Würfel; die vierte Gabe zeigt den in acht Längetafeln getheilten Würfel. Die fünfte und sechste enthält die Vervielfältigung der dritten und vierten Gabe. Unmittelbar an diese Spielgabe schließt sich ein zusammenhängendes Ganze von sogenannten Spielbeschäftigungen, wobei es hauptsächlich auf Handgeschicklichkeit ankommt. Dergleichen sind der Baukasten, wodurch die productive Kraft geweckt, das plastische Gestalten geübt, der Sinn für Symmetrie und Schönheit geweckt werden soll. Ferner gehören hieher die Legetafeln, bestehend in Täfelchen von Drei- und Vierecken; das Kind legt mit ihnen regelmäßige Figuren, z. B. Quadrate und Oblongen, die wieder durch Diagonalen getheilt sind. Die Spiele

mit Stäbchen, wobei das Kind die senkrechte, wagrechte und schiefe Linie erkennen lernt. Das Falten und Flechten in Papier und andern Stoffen. Das Ausstechblatt, wobei das Kind mit einer Nadel zuerst auf quadratirtem Papier, später ohne Vorzeichnung Figuren und Gestalten von Blumen, Vögeln *c. entstehen läßt. Endlich noch die Beschäftigung mit Thon, Sand, Erbsen, Sägmehl zum Bilden verschiedener Formen und Figuren.

4. Der Kindergarten beschränkt sich indessen nicht auf die vorgenannten Spiele und Lernthätigkeiten; die Kindergärtnerin knüpft auch Unterhaltung mit einzelnen Kindern oder mit allen an, wozu volksthümliche Erzählungen gewählt werden, welche die Aufmerksamkeit fesseln. Auch lehrt sie die Kinder Sprüchlein und Lieder, die ihrem Wesen zusagen und führt das kindliche Gemüth durch Anschauung der Natur hin zu Gott. Hiezu kommen noch gymnastische Spiele und Gartenarbeiten, die die Glieder entwickeln und die Körperkraft stärken. Bei schöner Witterung verbringen die Kinder einen Theil ihrer Zeit entweder auf dem Spielplatz in heiterem Spiel, oder im Garten bei ihren Blümchen, die sie nach Kräften pflegen. Jedem Kinde wird nämlich ein Gartenbeetchen zugewiesen, wo es pflanzen, begießen, graben und säen soll. Durch diese Gartenarbeit, sowie durch die Pflege von Hausthieren, Vögeln und Kaninchen, die das Kind übernimmt, wird es in das Leben der Natur eingeführt und mit Namen, Gestalt, Farbe und Lebensweise der Naturgegenstände bekannt gemacht. Jedoch ist nicht jedes Kind an diese Arbeit gebunden; solche, die sich an den Spielen und Beschäftigungen nicht betheiligen wollen, können ungehindert Zuschauer abgeben. Auch erstreckt sich ihre Freiheit noch darauf, daß sie ihre Beschäftigung selbst wählen können. Kindergarten-Materialien liefert die allgemeine Lehrmittel-Anstalt von Chr. Vetter, vormals Ludw. Hestermann in Hamburg. Um billigen Preis zu haben sind: der Ballkasten, Baukästen, Legetäfelchen, Modellirhölzchen, Legestäbchen, Ausnähebilder, Ausstechnadeln, Netztafeln, Faltblätter, Flechtblätter u. s. w.

§ 144.

Unterschied der Kindergärten von den gewöhnlichen Kleinkinderschulen.

Das eigenthümliche Wesen der Kindergärten läßt sich am besten erkennen, wenn man sie mit den gewöhnlichen Kleinkinderschulen vergleicht; beide unterscheiden sich von einander in folgenden Punkten:

1. Die Kleinkinderschulen sind in der Regel nur Bewahranstalten, in welchen die Kinder den Tag hindurch unter Aufsicht zubringen und Abends wieder den Familien zurückgegeben werden. Hauptsächlich sind es Kinder solcher Eltern, die durch ihre Beschäftigung verhindert sind, ihre Kleinen zu Hause zu überwachen. In solchen Anstalten glaubt man daher oft durch bloßes Verwahren und negatives Verhalten Alles abmachen zu können. Die Kindergärten hingegen sind Anstalten, die vorzugsweise von Kindern wohlhabender Eltern besucht werden und daher auch nur in größeren Städten sich vorfinden. Auch wollen sie nicht bloße Verwahrungsanstalten sein, um die bedrohlichen äußeren Gefahren von den Kindern abzuwehren, sondern Erziehungsanstalten, die es auf geistige und körperliche Entwicklung der Kinder absehen, und zwar in einer dem Wesen des Kindes entsprechenden Einrichtung; das Bewahren wird darin unter einen höheren Gesichtspunkt — den der Erziehung — geordnet und das Kind hiernach in Form des Spiels selbstthätig entwickelt.

2. In den Bewahrschulen verweilen die Kinder meistens den ganzen Tag hindurch und werden also dem häuslichen Kreise zu lange entzogen, so daß das gewünschte Verhältniß zwischen häuslicher und öffentlicher Erziehung gestört wird. Fröbel dagegen will die Kinder nur wenige Stunden des Tages in seinen Kindergarten aufnehmen, etwa zwei Stunden Vormittags und zwei Stunden Nachmittags, so daß selbst solche Kinder, welche regelmäßig erscheinen, doch die größte Zeit des Tages im elterlichen Hause verweilen; der Kindergarten thut somit der häuslichen Erziehung keinen Eintrag. Fröbel sagt hierüber: „Die Kinderbewahrschule trennt wegen der drückenden und beengenden Lebensverhältnisse die Kinder von den Eltern, wodurch mancher Nach-

theil entsteht; in glücklichen Familien verweilen die Kinder den ganzen Tag im Hause. Der Kindergarten steht in der Mitte und versöhnt segnend das Verhältniß.

3. In den Bewahrschulen sind in der Regel zu viele Kinder und von verschiedenerlei Alter, oft 50 bis 60 von vier Jahrgängen, unter einer Wärterin vereinigt. Dieser Umstand erschwert die Handhabung einer gleichmäßigen Ordnung, auch wird die Kraft der Wärterin zu sehr getheilt; anstatt sich mit allen abgeben und sie gleichmäßig beschäftigen zu können, wird sie vielmehr zu viel von den kleineren Kindern in Anspruch genommen, während sie die größeren zu Aufsehern bestellt, die als solche andere zu überwachen und Anzeige zu machen haben. Die gewöhnliche Folge ist, daß sich die zu Aufsehern bestellten Kinder manches herausnehmen dürfen und unvermerkt ein freches, anmaßendes Wesen sich angewöhnen. Ganz anders in den Kindergärten; hier dürfen keine Kinder aufgenommen werden, die noch einer Wärterin bedürfen; auch soll die Kindergärtnerin nicht mehr als 20 bis 25 Kinder zu leiten haben, damit sie dieselben leicht übersehen, jedem leicht nahe kommen und die gebührende Rücksicht widmen kann, so daß ein familiärer Verkehr zwischen Kindern und Kindergärtnerin entsteht.

4. In den Bewahrschulen werden die Kinder zu frühzeitig und zu lange eingesperrt; durch das anhaltende Sitzen der lieben Kleinen wird aber deren körperliche Entwicklung gehemmt. Anders im Kindergarten; hier herrscht die mannichfaltigste Thätigkeit in geordneter Folge. Die Benützung des Thätigkeitstriebs — Fröbels wichtigste Tendenz — wird immer im Auge behalten. Stillsitzen, mechanisches Aufmerken existirt im Kindergarten nicht; die Kinder sitzen eigentlich nur, wenn Geschichten erzählt und Bilder vorgezeigt werden. Aber auch da dürfen die Kinder fragen, reden u. s. w. ganz nach Belieben.

5. In den Bewahrschulen ist die Beschäftigung eine zu einförmige, der Entwicklungsstufe dieses Alters zu wenig angemessene. Die Bewahrschule ist in der Regel zugleich eine Lernschule; es werden da allerlei Gebete, Bibelverse, Sittensprüche und dergleichen dem Gedächtnisse eingeprägt, wofür jetzt noch kein Verständniß vorhanden ist. Hiedurch wird aber die geistige Thätigkeit der

Kinder beeinträchtigt; denn das Einüben so vieler Sprüche zu einer Zeit, wo das Denkvermögen noch nicht genug ausgebildet ist, gewöhnt das Kind an ein gedankenloses, mechanisches Nachsprechen. In den Kindergärten lernt das Kind zwar auch — wenn nicht noch mehr wie in den Bewahrschulen; aber der Unterricht wirkt überwiegend durch sinnliche Anschauung und körperliche Thätigkeit. Aller Unterricht, wie ihn die Schule gibt, bleibt vom Kindergarten ausgeschlossen. Da man nun nicht überall in der Lage ist, Kindergärten zu errichten und die Bewahranstalten somit nicht entbehrt werden können, so wäre zu wünschen, daß diese die Einrichtung der Kindergärten wenigstens in ihren Grundzügen annehmen. Elemente daraus lassen sich immerhin in die Bewahrschulen verpflanzen, und damit wäre viel zur Verbesserung der leider oft verkehrt geleiteten Anstalten gewonnen.

6. Ueber die organische Verbindung der Volksschule mit den Kindergärten hat die geistreiche Schriftstellerin Lina Morgenstern — die eifrigste Förderin der Fröbel'schen Kindergärten — treffliche Andeutungen gegeben. In ihrer Schrift „der Kindergarten und die Schule“ zeigt sie zunächst, wie nothwendig der Anschluß der Schule an den Kindergarten sei und begründet dies durch den Gegensatz, welcher zwischen Kindergarten und Schule bestehe, indem sie unter Anderem bemerkt: „das ganze Wesen des Kindergartens findet seinen Gegensatz in der Schule. Die Klagen, welche die Schulmeister mehrerseits anstimmen, daß die Zöglinge des Kindergartens am schwierigsten zu behandeln seien, weil sie sich durch Unruhe und Lebhaftigkeit auszeichnen, sind natürlich und werden so lange andauern, bis die Gegensätze, welche der Kindergarten und die Schule bieten, ihre Vermittlung finden.“ Sie verlangt daher, daß sich die Schule dem Kindergartensystem anbequeme und lehrt zugleich, wie dies zu geschehen habe: „Die Lehrer und Lehrerinnen sollen an den Seminarien mit dem Kindergartensystem vertraut gemacht werden; jede Gemeinde und Dorfschule soll einen Kindergarten als Vorstufe haben und an den Mädchenschulen soll ein Fortbildungskurs für Ausbildung von Kinderpflegerinnen eingerichtet werden. Unter die Lehrfächer der Elementarklassen soll das Zeichnen, Falten, Ausschneiden, Formen und Nähen, ferner das Lernen

von Gedichten, das Singen von Chorälen und Liedern aufgenommen worden."*)

§ 145.

Die Blindeninstitute.

1. Der Geist der christlichen Humanität hat Erziehungsanstalten auch für solche Unglückliche hervorgerufen, welchen es in Ermangelung des Gesichts- oder Gehörsinnes, und wegen leiblicher Armuth nicht möglich ist, sich in den gewöhnlichen Schulanstalten die nöthige Bildung zu verschaffen: nämlich Blinden- und Taubstummenanstalten. Der Gründer der Blindenanstalten ist Valentin Hauy, der im Jahr 1784 in Paris die erste Anstalt errichtete.

2. Hauy schreibt darüber im Jahr 1786: „Etwas Neues von seltsamer Art zog vor einigen Jahren eine Menge Leute nach einem der Vergnügungsorte in der Nähe der öffentlichen Spaziergänge in Paris. Acht bis zehn arme Blinde standen vor einem Notenpulte, auf welchem Musikalien aufgelegt waren und spielten eine mißtönende Symphonie, welche die Anwesenden zu belustigen schien. Ein Gefühl ganz anderer Art bemächtigte sich meiner Seele, und ich faßte augenblicklich den Gedanken an die Möglichkeit, zum Besten dieser Unglücklichen die Mittel in Anwendung zu bringen, von denen sie nur einen scheinbaren und lächerlichen Gebrauch machten. Erkennt nicht der Blinde, sagte ich zu mir, die Verschiedenheit der Gegenstände an der Verschiedenheit ihrer Form? Täuscht er sich über den Werth eines Geldstücks? Warum sollte er nicht Noten und Buchstaben von einander unterscheiden, wenn ihm ihre Zeichen fühlbar gemacht werden? — Damit war der Grundgedanke des Blinden-Unterrichts ausgesprochen: „Der Tastsinn muß die Stelle des Gesichtssinnes übernehmen.

3. Bald darauf kam eine blinde Klaviervirtuosin, Therese von Paradies genannt, nach Paris: als diese vor dem Könige

*) Der Kindergarten und die Schule und in welcher Weise ist die organische Verbindung zwischen beiden herzustellen? Von Lina Morgenstern. Mit Porträt Fr. Fröbel's. Leipzig, Verlag von Ferd. Hirt und Sohn. 1874.

spielte, überzeugte sich Hauy, daß die Blinden unterrichtsfähig seien und wenn zweckmäßig geleitet, die Vollsinnigen oft an Geschicklichkeit übertreffen. Zugleich erkannte er an dieser Künstlerin die Hülfsmittel, deren man sich zum Unterricht bei Blinden bedienen müsse; sie hatte sich nämlich ein Notensystem mit erhabenen Noten und Linien geschaffen und las auch mittelst erhabener Buchstaben. Hauy entschloß sich nunmehr, Lehrer von Blinden zu werden und die Lehrweise der blinden Künstlerin zur Anwendung zu bringen. Er gründete sofort eine Blindenerziehungsanstalt in Paris, worin er seine neue Methode verwirklichte. Um die Blinden lesen zu lehren, bediente sich Hauy ebenfalls erhabener Buchstaben, die der Blinde durch den Tastsinn ebeso kennen lernen mußte, wie das sehende Kind die geschriebenen oder gedruckten durch den Gesichtssinn. Dasselbe Verfahren wurde bei den Ziffern zum Rechnen und bei den Musikzeichen angewendet. Bald ließ er auch Bücher mit erhabenem Druck herstellen: Anlaß dazu gab ihm sein Schüler le Sueur, der auf ein starkes Papier eingeschlitzte Buchstaben auf der Rückseite durch Befühlung erkannte. Hauy legte seine Methode der Akademie der Wissenschaften zu Paris vor, deren Urtheil dahin ging: „daß viele Versuche bis dahin gemacht, viele Mittel, um Blinde zu bilden, mit mehr oder weniger Erfolg vereinzelt angewendet worden seien, daß aber Niemand daran gedacht habe, jene verschiedenen Mittel zu sammeln, zu sichten, zu erweitern, zu besprechen und sie zu einer systematischen und vollständigen Methode auszubilden.

4. Von Frankreich verbreiteten sich die Blindenanstalten bald auch nach anderen Ländern, namentlich nach England und Deutschland. Der hauptsächlichste Gründer und Beförderer des Blindenwesens in Deutschland war Klein in Wien, der theoretisch und praktisch durch Erfindungen und Schriften für die Blindenerziehung thätig war und im Jahre 1808 eine Anstalt in Wien errichtete. Auch Zeune in Berlin trug wesentlich zur Förderung des Blindenerziehungswesens bei. Im Ganzen bestehen gegenwärtig in Deutschland 32 Blindeninstitute mit beiläufig 4000 Zöglingen, etwa der sechste Theil der Blinden. Hingegen gab es schon im Mittelalter Blinden-Asyle, worin erwachsene Blinde Verpflegung und Beschäftigung fanden. König Ludwig der Heilige

gründete für 300 erblindete Krieger, die aus den Kreuzzügen mit ihm heimzogen, ein Asyl zu Paris im Jahr 1260. Aber Welf IV., genannt der Milde, der selbst blind war, errichtete schon 82 Jahre früher, nämlich im Jahre 1178 zu Memmingen ein Blindenasyl. Somit gebührt Deutschland und nicht Frankreich, wie seither angenommen wurde, die Ehre, das erste Blindeninstitut der Welt gegründet zu haben.

§ 146.

Das Unterrichts- und Erziehungswesen in Blindeninstituten.

1. Gut geleitete Blindenanstalten geben ihren Zöglingen einen Elementarunterricht, wie ihn die allgemeine Volksschule bietet; im Lesen, Schreiben, Rechnen, Formenlehre, Naturgeschichte, Geographie u. s. w. Daneben tritt industrieller oder technischer Unterricht ein, der sich hauptsächlich auf die Geschicklichkeit der Hände stützt, sodann Musik, (Gesang und Klavierspiel), wozu manche Blinde entschieden Anlagen besitzen. Am eigenthümlichsten gestaltet sich der Unterricht im Lesen und Schreiben. Das Lesen wird durch tastbare Schrift ermöglicht, die entweder Hochdruck ist, welcher eine erhabene, tastbare Schrift liefert, (Relief), oder Stachelschrift, wo die von Typen eingeschlossenen Metallspitzen eine fühlbare Schrift erzeugen. Zum Unterricht in der Geographie und Geschichte — einem Lieblingsfache der Blinden — dienen erhabene, fühlbare Karten und Globen. Die Entwicklung des Zahlenbegriffs geschieht meist an den zehn Fingern, worauf man zur russischen Rechentafel übergeht; das übrige Rechnen der Blinden ist meist Kopfrechnen. Daß der Blinde schreiben und Geschriebenes lesen lerne, dazu bedient man sich in Deutschland des sogenannten Stechapparats, vom Blinden Knie in Breslau erfunden, während die Franzosen die Punktirschrift vorziehen. Diese Fertigkeit bezieht sich indessen nur auf den Verkehr der Blinden unter einander.

2. Hauptsächlich wird in den Blindeninstituten die gewerblich-technische Bildung berücksichtigt. Die Unterweisung hierin erfordert am meisten Geduld und Nachdenken, denn das Verfahren bei jeder Arbeit muß in seine einzelnen Handgriffe aufgelöst, und jeder derselben dem Blinden langsam vorgemacht werden, während

man ihn die dabei nöthige Lage, Richtung und Bewegung an der Hand des Lehrers fühlen läßt, und erst, wenn er durch sorgfältiges Nachgreifen ein zusammenhängendes, deutliches Bild von dem ganzen Verfahren erworben hat und selbst zu arbeiten anfängt, muß dann durch Handführung nachgeholfen und allmählig Geläufigkeit erzielt werden — Auch der physischen Ausbildung der Blinden muß besondere Sorgfalt gewidmet werden, da das sehende Kind sich weit mehr bewegt, als das blinde, und sich daher auch in seinen körperlichen Kräften glücklicher entwickelt. Frische Luft, Arbeit im Freien, Spaziergänge, öfteres Baden, einfache Leibesübungen am Barren und Reck, Uebungen im regelmäßigen Gehen sind daher in Blindenanstalten vorzugsweise zu beachten.

3. Was die sittliche Erziehung der Blinden betrifft, so ist es besonders zu berücksichtigen, daß bei Blinden das Mißtrauen vorherrscht und das Gewissen nur in geringem Maße thätig ist, und hat sie daher hauptsächlich die religiöse Bildung zu pflegen, auf daß diese Unglücklichen über die Mängel ihres Daseins hinwegsehen und sich in den Willen Gottes ergeben lernen. — Die intellectuelle Bildung geht leichter vorwärts, da der Blinde gewöhnlich bei Vergleichung seines Wissens mit dem der Sehenden ein unersättliches Verlangen besitzt, den Kreis seiner Kenntnisse zu erweitern, und da er durch die Außenwelt weniger zerstreut, auf Alles was in seiner Umgebung geschieht, genauer merkt, auch ein treueres Gedächtniß als der Sehende hat, weil er diesem Vermögen mehr anvertrauen muß. Daß manche Blinde einen hohen Grad intellectueller Bildung erreichen können, beweisen die durch ihre Schriften berühmt gewordenen Blinden Scapanelli in Italien, Saunderson in England und Knie in Breslau.*)

§ 147.

Die Taubstummen-Anstalten.

1. Schon im 16. Jahrhundert wurden einzelne Versuche mit dem Unterricht von Taubstummen gemacht, insbesondere weiß

*) Vergl. Schmitt, Gesch. der Pädagogik. IV. Th. S. 201.

man von dem spanischen Mönch Pedro de Ponca, (de Ponce), daß er vier Taubstumme in Schrift und Sprache unterrichtet hat (1570). Aber als der eigentliche Begründer des Taubstummenunterrichts ist der bekannte Abbé de l'Epée zu betrachten, geb. Versailles 1712. Den nächsten Anlaß zur Vervollkommnung des Taubstammenunterrichts gab seine Bekanntschaft mit einer Familie, worin sich zwei taubstumme Kinder befanden, deren Lehrer gestorben war. De l'Epée wandte jetzt all seinen Scharfsinn an, um eine Methode zu erfinden, nach welcher er diese Kinder unterrichten könne. Endlich gelang es ihm, eine methodische Zeichensprache zu erfinden, welche später von seinem Nachfolger Sicard noch weiter entwickelt und verbessert wurde. Der glückliche Erfolg ermuthigte den Erfinder, auf eigene Kosten eine Anstalt für Taubstumme in Paris zu errichten. Aber der Schmerz, daß sich die französische Regierung seiner Sache nicht annahm, brachte ihm den Tod. (1789.)

2. Der eigentliche Gründer der Taubstummen-Anstalten in Deutschland ist Samuel Heinike, geb. 1726. Auch diesen Menschenfreund führte ein günstiger Zufall zur Vervollkommnung des Taubstummenunterrichts; er kam nämlich als Lehrer zu einer Familie, die einen taubstummen Knaben hatte. Heinike begann mit diesem seinen Unterricht, und der Erfolg war ein glänzender. Im Jahre 1768 kam er als Cantor nach Eppendorf, wo er vier taubstumme Kinder zur Erziehung übernahm. Ein sächsischer Offizier, der diese kleine Taubstummen-Anstalt gesehen hatte, berichtete darüber an den König von Sachsen und brachte die nöthigen Mittel zusammen, auf daß Heinike in Leipzig ein Taubstummen-Institut errichten konnte, wo er bis zu seinem im Jahre 1790 erfolgten Tode thätig war.

3. Diese beiden Männer führten den Taubstummenunterricht auf feste Grundsätze zurück und wurden dadurch die Stifter der zwei Hauptrichtungen in der Unterrichtsmethode für Taubstumme — der deutschen und französischen Schule. Die deutsche Schule stellt als Ziel des Unterrichts die Befähigung für's practische Leben hin und fordert daher außer der Schriftsprache die möglichste Ausbildung der Lautsprache. Sie gebraucht nur die natürliche Geberdensprache als Vermittlerin des

Unterrichts. Abbé de l'Epée hingegen wollte intellectuelle Bildung ohne Rücksicht auf das practische Leben erzielen, hielt daher die Lautsprache für zeitraubend und beschränkte sich auf die Schriftsprache. Daneben führte er eine künstliche Geberdensprache ein und erfand ein Hand- und Finger-Alphabet. Der Gegensatz zwischen beiden besteht sonach darin, daß die französische Schule der Lautsprache keinen Werth beilegt, und diese nur bei vorzüglich organisirten Zöglingen anwendet, die deutsche hingegen auch die Ausbildung der Lautsprache fordert, indem sie von dem Gedanken ausgeht, daß die Sprachwerkzeuge des Taubstummen normal angelegt sind und daher weiter ausgebildet werden können. Man erreichte dann auch bei manchen Taubstummen, daß sie die Lautsprache verstehen und selbst sprechen lernten, was hauptsächlich dadurch ermöglicht wurde, daß man ihnen die Mundstellungen vorzeigte. Bei vielen Taubstummen hingegen haben die Bemühungen, sie zum Sprechen und zum Verstehen der Schriftsprache zu bringen, nur geringen Erfolg,

5. Es kam früher die Meinung auf, man könne die Taubstummen mit anderen Kindern in die Schule schicken und jeder Lehrer könne den Taubstummenunterricht besorgen. Man verband deßhalb in einzelnen Ländern, z. B. in Preußen, mit den Lehrerseminarien Taubstummen-Anstalten. Aber es stimmen jetzt alle Fachmänner darin überein, daß diese Vereinigung für beide Anstalten nachtheilig und darum zu verwerfen sei. Ohnehin wurden außerhalb der Taubstummen-Anstalten keine namhaften Resultate erzielt. Man hat daher in neuerer Zeit auf Vermehrung der Taubstummen-Anstalten Bedacht genommen. Jedoch kann man annehmen, daß nur etwa der dreißigste Theil bildungsfähiger Taubstummen Unterricht empfängt. Es befinden sich gegenwärtig in Deutschland gegen 80 Anstalten mit beiläufig 2500 Zöglingen So lange nun taubstumme Kinder in keine Anstalt verbracht werden können, ist es rathsam, dieselben in die Volksschulen zu schicken. Denn einmal ist der Umgang mit andern Kindern für die kleinen Taubstummen sehr anregend, denn im Verkehr mit ihren Mitschülern sehen sie sich veranlaßt, sich verständlich zu machen und eigene Zeichen für den Ausdruck ihrer Wünsche zu erfinden, was sie zum Nachdenken anspornt. Sodann eignet sich

in der Volksschule ein gewisses Maß von Unterricht auch für die Taubstummen, z. B. der Schreibunterricht, der Zeichenunterricht, und die ersten Anfänge des Rechenunterrichts.

§ 148.

Erziehungs- und Unterrichtsverfahren bei Taubstummen.

1. Der Taubstumme vernimmt die menschliche Sprache nicht und wird daher auch nicht zur Nachahmung derselben aufgemuntert — er bleibt stumm. Dadurch steht er in der Entwicklung seiner Anlagen hinter dem vollsinnigen Kinde zurück. Er besitzt alle zum Sprechen nöthigen Werkzeuge, nur bleiben sie aus Mangel an Uebung unthätig. Seine übrigen Sinne sind gewöhnlich ausgebildeter als die der Vollsinnigen, weil er sie häufiger übt; von seiner inneren geistigen Thätigkeit zeugt die Geberdensprache, die er sich nach und nach, durch inneres und äußeres Bedürfniß getrieben, bildet, und die sich vom Deuten auf die Sache bis zum Bezeichnen derselben durch Umschreiben der Formen ausbildet, die auch rückwirkend die geistige Thätigkeit anregt und zum Austausch der Gedanken mit andern Menschen befähigt. Doch bleibt dieser Austausch, wie die ganze Geistesthätigkeit des Taubstummen, immer eine beschränkte, und die niederen Triebe wuchern meist über die höheren Gefühle und das Denkvermögen weg, so daß sich bei ihm häufig eine Neigung zum Zorn, zum Eigensinn und zur Rachsucht zeigt. Da der Taubstumme seiner Gemüthsbewegung durch Worte nicht Luft machen kann, so steigert sich oft sein Zorn zur vollständigen Wuth, die ihn für seine Handlungen nicht ganz zurechnungsfähig erscheinen läßt.

2. Es ist daher im Umgange mit diesen Unglücklichen große Geduld und Vorsicht nöthig; insbesondere muß man dieselben stets freundlich und liebevoll behandeln, alles ferne halten, was sie reizen könnte, und sie fortwährend aufmuntern, ihre Empfindungen mitzutheilen. Sobald die Taubstummen bemerken, daß sie sich verständlich gemacht haben, so wächst mit der Freude über diese Entdeckung auch der Eifer, auf neue Mittheilungsweisen zu sinnen. Besonders hat man seine Aufmerksamkeit auf zwei Dinge zu richten: einmal daß die Taubstummen nicht schwerfällig und unbeholfen werden, sondern sich das Meiste selbst besorgen lernen;

sodann daß sie sich an Reinlichkeit gewöhnen. Waschen, Baden, Bewegung in frischer Luft, körperliche Uebungen, Beschäftigung im Garten sind unumgänglich nöthig, damit der ihnen mangelnde Sinn durch die Schärfung der übrigen Sinne, durch die Abhärtung des Leibes und die Gelenkigkeit der Glieder ergänzt werde. Namentlich lasse man es sich nicht verdrießen, mit taubstummen Kindern zu spielen, sowohl im Freien, wie im Zimmer, auf daß ihr Gemüth erheitert und ihre Verstandeskräfte geweckt werden. Von besonderer Wichtigkeit ist es, keine unanständigen Geberden bei den Taubstummen aufkommen zu lassen, und da sie nicht wissen, was unanständig ist, so mache man ihnen begreiflich, daß man für diesen oder jenen Ausdruck eine andere Geberde oder ein anderes Zeichen gebrauche. In Bezug auf manche körperlichen Unarten und üble Angewöhnungen, welche sich gewöhnlich an Taubstummen vorfinden, z. B. das laute, schnarchende Athemholen, den nachlässigen, schleppenden Gang u. dgl., hüte man sich wohl, einen Tadel oder Spott darüber erkennen zu geben, suche vielmehr auf schonende und freundliche Weise diese Fehler abzugewöhnen.

3. Was den Unterricht der Taubstummen betrifft, so strebt derselbe nach demselben Ziel, auf das die Volksschule bei Vollsinnigen hinarbeitet; er sucht die Anlagen so weit zu entwickeln, daß der Zögling selbstthätig seine Bestimmung erreichen kann und daß er mit den vom bürgerlichen Leben geforderten Kenntnissen und Geschicklichkeiten ausgerüstet werde. Die Taubstummenschule hat daher, mit Ausnahme des Gesanges, dieselben Lehrgegenstände, wie die Volksschule, nur daß sich ihr Unterrichtsgebiet auf das durch Wahrnehmung, Beobachtung und Erfahrung Gebotene zu beschränken hat. Genauer noch wie bei Vollsinnigen muß beim Unterricht von Taubstummen unmittelbar von den Elementen ausgegangen, und der Grundsatz des lückenlosen Fortschreitens festgehalten werden. Als erstes Mittheilungsmittel zwischen dem Lehrer und dem Schüler ist die Geberdensprache zu gebrauchen, um sie der Wortsprache möglichst nahe zu bringen.

4. Der Sprachunterricht zerfällt in einen Sachunterricht, welcher Vorstellungen und Gedanken zuführt; in einen Sprachzeichenunterricht, welcher es mit der äußerlichen Auffassung und Nachbildung der Sprachzeichen zu thun hat und in den

eigentlichen Sprachunterricht, durch welchen der Schüler jene Zeichen zur Mittheilung seiner Vorstellungen gebrauchen und das, was Andere ihm durch diese Zeichen mittheilen, verstehen lernt. Die französische Schule läßt diesen dreifachen Unterricht auseinanderfallen, indeß in der deutschen die Verbindung jener drei Elemente der Sprachbildung angemessen erachtet wird. Auch hält die französische Schule die Schrift für die den Taubstummen gemäße Sprachform, die Ausbildung der Lautsprache aber für entbehrlich, während die deutsche Schule außer der Schriftform auch die Lautform zur Aneignung für Taubstumme geeignet findet. — Die unterste Stufe ist der Sprachzeichenunterricht, d. h. der Unterricht im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen. Beim letzteren bedient man sich häufig eines Spiegels, in welchen der Taubstumme gleichzeitig mit seinem Lehrer hineinschaut, um die Bewegung des Mundes, der Lippen und der Zunge beim Hervorbringen der einzelnen Laute kennen zu lernen. Z. B. beim Einüben des Lautes A bringt der Lehrer am Spiegel mit scharf markirter Bewegung des Mundes den genannten Laut hervor. Diese Bewegung muß der Taubstumme am Spiegel nachahmen, und durch Bewirkung ähnlicher, vom Lehrer abgesehener Bewegung einen artikulirten Laut hervorzubringen suchen. Oft muß auch der Taubstumme den Finger an die Luftröhre und auf die Brust des Lehrers legen, um durch Gefühl die Vibration derselben beim Hervorbringen der betreffenden Laute wahrzunehmen und nachzuahmen. Bisweilen muß auch durch elfenbeinerne Stäbchen nachgeholfen werden. — Der Absehunterricht, durch welchen der Schüler befähigt werden soll, Alles mit dem Auge aufzufassen, zielt darauf, daß der Zögling das natürlich Vorgesprochene nicht allein vom Lehrer, sondern auch von Anderen versteht.*)

*) Vergl. Kruse, über Taubstummenbildung und Taubstummenanstalten Schleswig 1853. Bruhn. Preis 2 Thlr. Ferner „der Taubstumme und seine Bildung" von J. D. Heil. Hildburghausen 1865, Gadow; Preis 1 fl 15 kr.

§ 149.

Die Schulseminare, ihr Ursprung und Wesen.

1. Die Entstehung der Schulseminare fällt in die zweite Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Früher wurde das Schulamt gewöhnlich den Küstern übertragen, die keine besondere Berufsbildung genossen hatten; wenige Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Singen genügten zur Versehung eines Schulamts. Außer diesen wurden auch Handwerksleute und ausgediente Soldaten zum Schulhalten herbeigezogen; fast überall unterschied man drei Arten von Schulhaltern: 1) der eigentliche Schulmeister, der ordentlich angestellt war, gewöhnlich der Küster, in katholischen Orten wohl auch der Kaplan; 2) die Gesellen und fahrenden Schüler, welche fechtend das Land durchzogen, um sich bei irgend einem Schulmeister Arbeit zu suchen; 3) gewöhnliche, für kurze Zeit angestellte Schulhalter, d. h. Handwerker und Taglöhner, die ihr Leben damit zu fristen suchten, daß sie sich von einer Gemeinde für den Winter als Schulmeister akkordiren ließen, und im Sommer entweder wieder an ihr Handwerk gingen, oder sich auf Bauernhöfen als Hirten und Knechte verdingten.

2. Der Erste, welcher auf den Gedanken kam, ein Seminar zur Heranbildung künftiger Schullehrer zu gründen, war der Herzog Ernst zu Gotha, bekannt durch seinen „Schulmethodus“. Aber der Gedanke kam ihm erst am Abende seines Lebens, als ihm der Tod schon vor der Thüre stand. Er empfahl daher die Idee seinen Nachfolgern zur Berücksichtigung und weiteren Ausführung. Es heißt in seinem Testament: „Dafern wir bei unserm Leben keine solche Anstalt (für Lehrerbildung) machen und Mittel dazu deputiren konnten, so werden unsre Erben inskünftige, wenn sie durch Gottes Segen mehr Mittel ereignen, mit der Landschaft Beihülfe diese Intention gebührlich zu Werke richten.“ Was der fromme Herzog gewollt, aber nicht erreicht hatte, das brachte sein Enkel, Herzog Friedrich II., wenigstens theilweise in kleinem Maßstabe zur Ausführung. Dem Grundsatze seines Großvaters beipflichtend, daß ohne eine tüchtige Lehrerbildung keine wirkliche Förderung des Schulwesens zu erwarten sei, gründete er im Lande Gotha zehn Vorbereitungsanstalten für künftige Lehrer, die

mit unsern heutigen Privat-Präparandenschulen einige Aehnlichkeit hatten. Herzog Friedrich war nämlich der Ansicht, daß man die Unterrichskunst wohl am besten dadurch erlerne, daß man tüchtige Lehrer unterrichten sehe und höre und deren Unterrichtsverfahren nachahme. Um die Richtigkeit dieses Grundsatzes zu erproben, ließ er die zehn geschicktesten Schulmeister vor sein Consistorium bescheiden und ihnen eröffnen, daß sie denen, die sich zum Schulwesen bequemen möchten, mit nöthiger Anweisung an die Hand gehen. Diesen Lehrern wurde zugleich eine Instruction mitgegeben, wie sie ihren Zöglingen den Schulmethodus erklären und sie in das Kirchen- und Schulamt praktisch einführen sollten. Die Zöglinge mußten dann auf einige Zeit dem Schulunterricht anwohnen und dort endlich vor dem Schulmeister ihre Probe ablegen (also gerade wie bei unseren heutigen Vorbereitungslehrern der Schulaspiranten). Diese Anstalten gingen aber bald wieder ein, weil man den Schulmeistern nur vier Gulden Besoldung versprach und diese aus den Strafgeldern in Kirche und Schule bewilligte, die dann entweder gar nicht, oder spärlich eingingen. — Auch Franke in Halle verband mit seinem Waisenhause eine Art Schulseminar, indem er Studenten der Theologie für den Schulunterricht herbeizog und ihnen eine genaue Instruction hiefür in die Hand gab. Aber eine geregelte, öffentlich überwachte Vorbereitung für künftige Lehrer gab es in Deutschland bis zur Mitte des achtzehnten Jahrhunderts nicht.

3. Je mehr sich dann die Schule zu einer selbstständigen Stellung emporarbeitete, und je mehr sich der Unterricht in Bezug auf Methode ausbildete, desto mehr machte sich das Bedürfniß einer geregelten Lehrerbildung geltend. Das eigentliche Verdienst, junge Leute für den Lehrerberuf in größerem Maßstabe vorbereitet zu haben, gebührt dem Consistorialrath Hecker in Berlin, der im Jahre 1748 mit seiner Realschule in Berlin ein Schulseminar verband und bald die Freude erlebte, sein Privatinstitut in ein öffentliches Landschulen- und Küsterseminar verwandelt zu sehen. Es wurde nämlich im Jahr 1753 zu einer königlichen Anstalt und zum Mittelpunkt des gesammten Volksschulwesens der Mark erhoben und ihm ein jährlicher Zuschuß von 600 Thalern zuge-

wiesen mit der Bestimmung, „daß alle zur Erledigung kommenden königlichen Küsteranstalten mit Subjecten aus diesem Seminar besetzt werden sollen.“ Nach dem Muster des Hecker'schen Schulseminars errichtete Felbiger ein solches in Sagan, worin er selbst Unterricht ertheilte; später ein größeres in Breslau und an andern Orten. Als er sodann nach Oesterreich berufen wurde, verband er überall mit seinen Normalschulen Bildungsanstalten für Lehrer, in welchen nicht nur angehende Lehrer herangebildet, sondern auch die bereits im Lehramt thätigen zu ihrer Ausbildung auf einige Zeit herbeigerufen wurden. Auch bewirkte Felbiger eine Verordnung, daß inskünftige kein Pfarrer und kein Kaplan mehr bestellt werden solle, der nicht einige Zeit im Schulseminar sich hatte instruiren lassen. Aehnliche Lehrerbildungsanstalten wurden errichtet in Karlsruhe 1768, in Halberstadt 1778, Kassel 1779, Idstein 1779, Gotha 1783, Dresden 1785 u. a. m. Die meisten dieser Anstalten litten jedoch an dem Hauptfehler, daß sie nur Anhängsel von Gymnasien, Realschulen und Waisenhäusern waren, indem diejenigen Schüler dieser Anstalten, welche Volksschullehrer werden wollten, neben dem gewöhnlichen Unterricht einige besondere Lehrstunden in Pädagogik, Katechetik und Musik erhielten.

Um diesem Uebelstande abzuhelfen, errichtete man Convikte und suchte die Seminarien als besondere Anstalten zu behandeln. Das erste selbstständige Seminar in Deutschland ist das in Würzburg im Jahr 1773 von Fürstbischof Freiherrn Franz Ludwig von Erthal errichtete, Anfangs nur für einen halbjährigen Lehrkurs bestimmt, bald auf neun Monate erweitert. Im Jahr 1786 befanden sich im Seminar 21 Zöglinge, von welchen sieben stiftungsgemäß freien Unterricht und freie Station hatten; zwölf wurden auf Kosten des Fürstbischofs im Seminar unterhalten. Interessant ist die vom damaligen Director Dr. Lutz in den „Würzburger gelehrten Anzeigen“ erschienene Darstellung der Aufgabe eines Seminars; es heißt: „Bei der Erziehung in Schulen, darf nicht nur der Zweck im Allgemeinen sein, daß man gute Christen und treue Bürger erhalte; die Erziehung muß vorzüglich den Nationalbedürfnissen angemessen und dahin gerichtet sein, daß die Denkart und Moralität nach den vaterländischen Verhältnissen

zweckmäßig gestimmt, und die Nation ihren gehörigen Schwung durch verhältnißmäßige Aufklärung und Stimmung der Charaktere nehmen und eben dadurch eine gebildete Nation genannt werden könne. Dies muß hauptsächlich durch gebildete Lehrer geschehen" u. s. w.

5. Das auf solche Weise im vorigen Jahrhundert Begonnene wurde in unserem Jahrhundert weiter entwickelt und damit die Grundlage zu einer besseren Volksbildung gelegt, woran besonders Diesterweg insofern einen großen Antheil hat, als er darauf drang, daß mit den Schulseminarien Volksschulen verbunden werden sollen, worin die Seminarzöglinge praktisch in die Methode des Unterrichts eingeführt werden können. Die meisten Seminare sind mit Internaten verbunden und unterrichten ihre Zöglinge in drei Jahreskursen. Am meisten entwickelt sind die Schulseminare in Sachsen, die einen vierjährigen Lehrkurs haben, dazu noch eine Vorschule mit zwei Jahreskursen. Was die sächsischen Seminare noch besonders auszeichnet, ist der Unterricht im Latein, der schon in den unteren Klassen beginnt, so daß die Zöglinge es bis zur Lectüre leichter Stellen aus Livius, Cicero und Sallust bringen.

§ 150.

Statistik der Schulseminare im deutschen Reiche.

Die Bevölkerung des deutschen Reichs beträgt nach Rehm und Wagner 41,060,695 Seelen. Als Zahl der schulpflichtigen Kinder darf man 16 Prozent der Gesammtbevölkerung annehmen, also 6,569,711 schulpflichtige Kinder. Rechnet man 60 Kinder auf einen Lehrer, so ergibt das eine Zahl von 109,495 Lehrern. Den jährlichen Abgang an Lehrern pflegt man auf mindestens fünf Prozent festzusetzen. Es würden also zum Ersatze der invalide gewordenen Lehrer jährlich 5474 Lehrer aus den Bildungsanstalten hervorgehen müssen. Die höchste Zahl von Seminaristen, die jährlich eine Anstalt liefern kann, beträgt nach der Erfahrung 30. Die Zahl der nach dieser Berechnung vorhandenen Anstalten müßte demnach 182 betragen. Es sind jedoch im deutschen Reiche nur 169 vorhanden, die nicht einmal jährlich je dreißig Zöglinge liefern. Von diesen 169 sind 40 katholische, 124 evangelische und gemischte. Der obigen Aufstellung gemäß würde auf je 225,000 Einwohner ein Seminar erforderlich sein. Die verschiedenen Staaten des deutschen Reichs liefern nun folgendes Ergebniß:

Staaten.	Seelenzahl	Soll Seminarien haben.	Hat Seminarien
Preußen	24,790,000	145	113
Bayern	4,861,000	21	11
Sachsen	2,556,000	11	16
Württemberg	1,818,000	8	4
Baden	1,461,000	6	4
Großh. Hessen	853,000	2	2
Mecklenburg-Schwerin	558,000	2	2
„ -Strelitz	96,000	1	1
Oldenburg	312,000	1	2
Braunschweig	311,000	1	1
Herzogthum Anhalt	203,000	1	2
Lippe Schaumburg und Detmold	111,000	1	1
Thüringen, zusammen	1,167,000	4	8
Bremen	222,000	1	1
Hamburg	328,000	1	1
Lübeck	52,000	1	1

Hieraus ist ersichtlich, daß noch sehr viel fehlt, um das vorhandene Bedürfniß an Lehrkräften für die Volksschule zu befriedigen; ferner, daß in den kleineren Staaten bisher besser für den Volksschulunterricht gesorgt wurde, wie in den größeren.*)

Nach dem Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preußen vom Jahre 1876 befinden sich in den zum Königreich Preußen gehörigen Provinzen folgende Schulseminarien:

Provinzen.	Zahl der Seminarien
Preußen	13
Brandenburg	9
Pommern	8
Posen	5

*) Vergl. „Die Karte der Lehrerseminare im deutschen Reiche“ von Seminarlehrer Dierke in Dr. Petermann's „Neuesten Mittheilungen“.

Provinzen.	Zahl der Seminarien
Schlesien	17
Schleswig-Holstein	4
Sachsen	9
Hannover	10
Westphalen	6
Hessen und Nassau	6
Rheinprovinz	12
Summa:	99

§. 151.

Die bedeutendsten wissenschaftlichen Werke über Pädagogik.

Die namhaftesten Werke über die verschiedenen Zweige der pädagogischen Wissenschaft sind folgende:

1. Geschichtsbücher. Die ältesten Werke sind: „Die Geschichte des Schulwesens" von Ruhkopf und die „Geschichte der Erziehung" von Schwarz. Der erste vollständige wissenschaftliche Versuch zu einer Geschichte auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts ist „die Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker", dargestellt von Dr. Carl Schmidt. (4 Bände, Köthen 1860—1863.) Etwas früher erschien eine „Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens mit besonderer Rücksicht auf die gegenwärtige Zeit und ihre Forderungen" von Wohlfarth (2 Bände 1853). Körners Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart (1857) entbehrt des wissenschaftlichen Gehalts. Höheren Werth hat die „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit" von Karl v. Raumer (4 Bände); dieses Werk bringt mehrere aus seltenen Quellen geschöpfte Monographien und Charakteristiken ausgezeichneter Pädagogen, steht aber auf orthodox-theologischem Standpunkt. — Die Geschichte des deutschen Volksschulwesens von Heppe (2 Bände) erstreckt sich nur auf einzelne Territorien Deutschlands, insbesondere auf Churhessen, Fulda, Hessen-Darmstadt, Würtemberg, Rheinhessen und Sachsen, enthält aber ein reiches Material, aus

den besten Quellen geschöpft. Noch verdient Kellners „Geschichte der Pädagogik in Bildern eine Erwähnung, sowie die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts von Dittes.

2. Werke über Erziehung und Unterricht. Das gründlichste und brauchbarste unter den älteren Werken ist unstreitig das von Schwarz (3 Bände), neu bearbeitet von Dr. Curtmann. Das Werk von A. H. Niemeyer „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ (3 Bände, I. Aufl. 1796) ist sehr reichhaltig, aber nur für klassisch Gebildete brauchbar. Mehr populär gehalten ist das Buch von Denzel „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre (3 Theile), deßgleichen das „Methodenbuch für Volksschullehrer“ von Zerenner. Die „Levana“ oder Erziehungslehre von J. P. Richter (2 Bände, Tübingen 1814) ist mehr Poesie der Erziehung, wie Erziehungslehre, aber voll geistreicher und witziger Gedanken. Die Erziehungslehre von Dr. Schleiermacher wird in der Encyklopädie von Dr. Schmidt für die tiefsinnigste und besonnenste Darstellung der Pädagogik erklärt.

Beneke's „Unterrichts- und Erziehungslehre“ ist einseitig auf Psychologie gegründet. Gräfe's „Allgemeine Pädagogik“ ist gründlich und klar, aber wenig praktisch. Die „evangelische Pädagogik von Palmer (3 Bände) geht von orthodox protestantischen Grundsätzen aus, während „das Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts“ von Ohler und „die Wissenschaft der christlichen Erziehung“ von Martin Dursch auf streng katholischem Standpunkte ruhen. Treffliche Gedanken enthält die „Pädagogik der Volksschule in Aphorismen“ von Kellner. Sehr belehrend ist Bormann's „Schulkunde für evangelische Volksschullehrer“; auch „die Methodik des Unterrichts“ von Oberlehrer Lutz enthält lehrreiche praktische Winke für Volksschullehrer.

Unter den neueren Werken über Erziehung und Unterricht nehmen die von Kehr und Dr. Dittes unstreitig den ersten Rang ein. Die „pädagogischen Blätter“ und „Praxis der Volksschule“ von Kehr liefern ein schätzbares Material für Lehrerbildung. Deßgleichen enthalten die geistvollen Werke von Dr. Dittes: „Methodik der Volksschule“ und „Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre“ eine reiche Sammlung glücklicher, durch die Erfahrung bewährter Methoden.

3. Realencyklopädie der Pädagogik. Das reichhaltigste und gründlichste Werk ist die „Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens von Dr Schmid (Gotha 1863). Nicht minder reichhaltig, aber von geringerem Werthe ist: „die pädagogische Realencyklopädie“ von C. Hergang. In gemäßigt katholischem Geiste ist Münch's „Universal-Lexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre“ bearbeitet. Dagegen tritt in der „Realencyklopädie des Unterrichtswesens“ von Rolfus und Pfister die katholische Anschauungsweise bestimmter hervor. In Raumers „Realencyklopädie ist die strenggläubig protestantische Anschauungsweise vertreten. Die Encyklopädie von Dr. Stoy ist im Sinne Herbarts abgefaßt.

4. Psychologie. Das bedeutendste Werk ist das von Beneke, popularisirt durch Dreßler. Auch das Werk des Dr. Dittes „Naturlehre des Moralischen und Kunstlehre der moralischen Erziehung“ ist reich an neuen Ideen und praktischen Belehrungen.*)

*) Man vergleiche hiemit die §§ 45, 46, 47 und 48 des Leitfadens, welche ausführlicheren Bericht hierüber erstatten.

Alphabetisches Namen- und Sachregister.